Marc Pallarès Piquer
Óscar Chiva Bartoll
Ramón López Martín
Ismael Cabero Fayos

La escuela que llega

Tendencias y nuevos enfoques metodológicos

universidad

Octaedro

Marc Pallarès Piquer
Óscar Chiva Bartoll
Ramón López Martín
Ismael Cabero Fayos

La escuela que llega

Tendencias y nuevos enfoques metodológicos

Octaedro

Colección Universidad

Título: *La escuela que llega. Tendencias y nuevos enfoques metodológicos*

Primera edición en papel: febrero de 2018

Primera edición: febrero de 2018

Ediciones OCTAEDRO, S.L.
Bailén, 5 – 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
www.octaedro.com – octaedro@octaedro.com

ISBN (papel): 978-84-17219-20-8

ISBN (epub): 978-84-17219-34-5

Diseño de la cubierta: Tomàs Capdevila

Diseño, producción y digitalización: Editorial Octaedro

Introducción

La escuela actual aún se sitúa en los límites de algunas vinculaciones un tanto asimétricas respecto de su época. Aspectos como el uso de las nuevas tecnologías, la educación a lo largo de la vida, la compleja relación entre educación, sociedad y política, o la apuesta por una formación del profesorado que esté en consonancia con los nuevos tiempos le exigen la necesidad de reestructurarse para afrontar los diferentes sentidos que le acompañan.

La escuela es una intersección donde confluyen diversos sistemas a la vez: el de cada alumno/a, el de cada docente, el de cada metodología y el de la propia institución escolar con su contexto, con su organización y con su pasado más reciente. Por consiguiente, el desarrollo de la formación docente que deben llevar a cabo las facultades de educación no solo necesita «saber para actuar», sino también un riguroso análisis tanto de la práctica docente como de su «proceder», es decir, de su propia «praxis». Lo urgente es que este análisis ponga en primera línea la necesidad de renovar los sentidos de la escuela en medio del inquietante umbral de cambios que están acechándola.

Reconocemos y aceptamos, pues, la capacidad que tiene la formación para vertebrar las reflexiones pedagógicas. Sin embargo, estamos convencidos de que las funciones educativas deben reestructurar sus raíces y debatir sobre el sentido de la «comunidad», puesto que a partir de este sentido se regeneran las culturas educativas y se desarrolla el sentido común pedagógico referido al valor de la educación, así como sus retos y dificultades. Todo ello nos lleva a entender la escuela como una cima, un punto de llegada (también un punto de partida) en el que se transmiten saberes y se tienen que fomentar dimensiones de autonomía que sirvan a nuestro alumnado como alternativas a la uniformidad.

Este libro intentará describir la escuela de las próximas décadas del siglo XXI, pero lo hará sin caer en proyecciones que traten la educación de manera fija, abstracta y absoluta. Se ha tenido muy presente que hablar del futuro siempre implica riesgos, por eso se plantean espacios, temáticas y situaciones para proponer un imaginario que, inevitablemente, tendrá múltiples recorridos y escenarios.

Trataremos de explorar los procesos sociales en los que el binomio escuela/sociedad va a adquirir en los próximos años algunas formas concretas; un binomio que se evaluará, se cuestionará continuamente y, con casi toda seguridad, sufrirá notables modificaciones.

Las nuevas exigencias de la educación que aparecerán en cada capítulo tienen un nexo: la globalización. Actualmente, los procesos locales tienen relevancia como puntos de encuentro, laderas de simultaneidades concretas, pero también estatales e internacionales, donde, en realidad, se configuran escenarios educacionales globales,

puesto que cualquier actividad humana trasciende hoy las viejas fronteras culturales y los consiguientes acervos geosociales.

El proceso de globalización, de hecho, «genera un *re-escaling* de la educación, a partir del cual se crea un desplazamiento tanto ascendente como descendente de la escala territorial de la política educativa» (Tarabini, 2013: 407).[1] Ahora bien, el fenómeno de la globalización se despliega en un contexto de incertidumbre social y económica (Havel, 2004).[2] Tanto es así que «el desarrollo de una ciudadanía global no se puede sustentar en la verificación y validación de unas competencias y en la simplificación de lo escolar» (Zafiurre y Hamilton, 2015: 183).[3] Por todo ello, los capítulos del libro tratarán cuestiones diferenciadas, pero a su vez conectadas por la esencia de la globalización, la cual, con su avance, empieza a propiciar el paso del gobierno de la educación a la gobernanza de la educación. Este tránsito no nos debe conducir a la aceptación de escenarios en los que la acción educativa se reduzca a prácticas escolares homogéneas y exportables de un contexto a otro, sino a la instilación de modelos escolares activos que puedan «abrir vías a acciones sostenibles, inclusivas y de respeto a las diversidades, como garantía de paz, de progreso y de desarrollo global» (Ibídem: 159).

Estas páginas que ahora comienzan no pretenden ni anticipar el curso de la acción ni erigirse en descripciones visionarias, simplemente se trata de aportaciones expuestas con el propósito de ayudar a incrementar las posibilidades efectivas de las prácticas de formación mediante el recurso al análisis de unos procesos, criterios y situaciones que, ahora mismo, alojadas en las contingencias de la realidad, forman parte de nuestras vidas (pero no siempre forman parte de nuestras escuelas).

No obstante, lo que definirá la acción educativa de «la escuela que llega» como «adecuada» (y globalmente considerada) será su manera de satisfacer las necesidades de la sociedad de su momento; por eso todo lo que se expone en el libro quedará condicionado por los elementos normativos y las prácticas desarrolladas en función de los objetivos pedagógicos, políticos y sociales que la ciudadanía del futuro pretenda alcanzar.

Al hablar del futuro, no se puede considerar este libro como un conducto epistémico; más bien presenta reflexiones que pueden ayudar a las pedagogía a analizar las vías con las que cada situación educativa condicionará los niveles de la realidad que está por llegar, una manera de anticipar posibles contextos, una forma de colaborar con las ciencias sociales para cuestionar, con reflexiones y escenarios (que pueden llegar más pronto que tarde) las cartas que la historia de la educación nos ha dejado en herencia.

Marc Pallarès Piquer

1. Tarabini, A. (2013). «Els efectes de la globalització en la recerca educativa: reflexions a partir de l'agenda educativa global». *Papers*, 98 (2): 405-426.
2. Havel, V. (2004). «Lo que nos enseña el comunismo». *El País* (17 de noviembre).
3. Zafiaurre, B.; Hamilton, D. (2015). *Cerrando círculos en educación*. Madrid: Morata.

1. Conversaciones con el futuro. Propuestas de la educación para el siglo XXI

Me interesa el futuro porque es el sitio donde voy a pasar el resto de mi vida.

WOODY ALLEN

No parece que sean buenos tiempos para reivindicar el ejercicio de la conversación, o ese diálogo pausado y reflexivo con el otro o los otros, en unas sociedades llamadas del conocimiento, tensionadas por los fenómenos de cambio vertiginoso, fuertemente tecnologizadas y donde la palabra ha perdido la batalla frente al poder de la imagen. Si, además, este intercambio de palabras alternando los turnos (como recoge el *Diccionario* de la RAE para el término *conversar*) se realiza con algo o alguien invisible, sin rostro humano, nada menos que con un intangible como el futuro, el riesgo que uno asume al empezar un libro «de esta guisa», en este caso sobre educación, es poco menos que temerario.

Sirva en nuestro descargo, precisamente, la apelación a la temática abordada: la educación y su inexcusable ligazón con el futuro, no solo porque los frutos de la siembra pedagógica no son inmediatos y corresponden al día de mañana, sino por el hecho de que la tarea educativa, en su propia esencia identitaria, incorpora un elemento de transformación social, de mejora de la realidad, con una cierta vinculación hacia lo utópico, una esperanza de huir de lo posible, incluso de lo previsible, para impulsar lo deseado o deseable. «La vida es una serie de colisiones con el futuro; no es una suma de lo que hemos sido –escribe Ortega y Gasset–, sino de lo que anhelamos ser». Y esto es así dado que la proyección del presente en el futuro está cargada de positividad y de deseos fácilmente imaginados; por lo cual entre la aplastante realidad del presente y la esperanza del futuro cabe un espacio para la conversación y el ensayo reflexivo.

Esta fuerza dialéctica entre presente y futuro, en continua tensión y retroalimentada de forma sinérgica se sustancia en paralelismos de identidad con otras dicotomías como memoria e imaginación o realidad y ficción: en todas ellas, ambos polos forman parte de un mismo proceso, de una misma unidad. Así como la ficción no se constituye en oposición a lo real, como algo falso o mentiroso, sino que es una de las formas en que lo realmente objetivo es subjetivado por el ser humano mediante la construcción de mundos posibles que no solo hablan de lo sucedido, sino de lo que podía haber sucedido, el futuro no surge de la nada; emerge proyectado desde el presente, al igual que lo hace la imaginación de la constatación de la memoria, de tal forma que pueden adivinarse, en un ejercicio de cierta intuición desde lo conocido, las líneas maestras por las que puede o debe desarrollarse.

Cuando tratamos de vislumbrar el mañana lo hacemos desde las incertidumbres actuales, con el firme convencimiento de ofrecer solución a estos agobios del presente o inseguridades previsibles de la proyección del futuro. Edgar Morin (1999) lo plasma de forma magistral al plantearse «los siete saberes necesarios para la educación del futuro», enseñanzas fundamentales que ayudarán a nuestros descendientes a «sobrevivir» en ese mundo imaginado. Y no es el único autor relevante que ha jugado con esa dicotomía entre lo pasado y lo venidero, o entre lo efímero del presente y la incertidumbre del futuro. Permítasenos dos referencias más, al margen de obras colectivas (Imbernón, 2009) o informes nacionales e internacionales sobre prospectiva educativa: el entonces rector de la Universidad de Lisboa, A. Nóvoa (2009), historiador de la educación, reflexionaba sobre de qué modo el pasado está inscrito en nuestra experiencia y cómo el futuro se vislumbra ya en la historia presente; el argentino J. C. Tedesco (1995b), por su parte, hizo lo propio en uno de sus célebres trabajos dedicados a «los pilares de la educación del futuro».

Sin ánimo de agotar la temática, y centrándonos en aspectos de carácter general, la consecución del bienestar, la eliminación de déficits sociales, la lucha contra los diversos procesos de exclusión, la defensa de oportunidades para la equidad, la integración del desafío digital, la búsqueda de un correcto equilibrio en la solución de los problemas identitarios, la mejora de la convivencia ciudadana en sociedades cada vez más multiculturales, el incremento de una mayor dinamización y vertebración social o la apuesta, en suma, por un desarrollo humano sostenible se presentan como algunos de los retos más significativos a los que la educación deberá enfrentarse en el tercer milenio. De algunos de estos desafíos (construir ciudadanía, reforzar la convivencia, garantizar el bienestar, apostar por la excelencia, ganar el desafío digital o desarrollar el concepto de formación permanente), objetivos deseados –si se quiere– en el presente educativo actual, susceptibles de germinar en un futuro inmediato, queremos centrar nuestras conversaciones con el futuro, en la medida de las limitaciones espaciales de un capítulo inicial. Veamos algunas pinceladas de cada uno de ellos.

Construir ciudadanía

Con el horizonte de fortalecer la vertebración social que exige la complejidad de las sociedades actuales y apoyar los retos de las democracias occidentales, la educación no puede renunciar a la construcción de una ciudadanía participativa, crítica y responsable, como uno de los objetivos fundamentales tanto del presente como del futuro inmediato. Un concepto de ciudadanía que ha transcendido su consideración de mero estatus jurídico de tiempos pasados para configurarse como un sentimiento de pertenencia a una determinada comunidad política en la que se comparten unos rasgos identitarios como elementos de vertebración y cohesión entre sus miembros, entramado del que emana la garantía de unos derechos y la exigencia de un conjunto de responsabilidades. Desde esta perspectiva, ciudadanía y educación, educación y ciudadanía se necesitan y vivifican recíprocamente, se retroalimentan de manera sinérgica, por lo cual apostar por la

educación supone, en su sentido más esencial, trabajar para construir ciudadanía (López Martín, 2013).

Quizás por ello, Martha C. Nussbaum (2010: 20), Premio Príncipe de Asturias de Ciencias Sociales, lamenta la desaparición de las humanidades y los contenidos cívicos de los planes de estudios oficiales, entregados a dotar al individuo de las herramientas necesarias para la competitividad mercantilista de los mercados. «Si la tendencia se prolonga –escribe al hablar de la perniciosa "crisis silenciosa" de la educación–, las naciones de todo el mundo en breve producirán generaciones enteras de máquinas utilitarias, en lugar de ciudadanos cabales con capacidad de pensar por sí mismos, poseer una mirada crítica sobre las tradiciones y comprender la importancia de los logros y sufrimientos ajenos».

La escuela del mañana, como columna vertebral de este proceso, no solo debe fomentar el aprendizaje de las competencias personales y sociales vinculadas al conocimiento de los derechos, deberes y libertades fundamentales en los que se asienta una ciudadanía democrática, sino que debe constituirse en un taller experiencial donde se consolide el ejercicio de estos ideales. El aprendizaje y la práctica de valores democráticos como la promoción de la solidaridad, la paz, la tolerancia, el diálogo, la cooperación, el sentido de adhesión a una comunidad, la justicia, la responsabilidad individual y social o una actitud participativa e integradora, entre otros, deben estar presentes en la realidad cotidiana de los centros educativos y formar parte esencial de todo proyecto cívico y formativo.

La tarea pedagógica en este campo es tan extensa como importante es el objetivo que hay que conseguir. La lógica limitación espacial de un trabajo de estas características nos impide pasar revista a todas las dimensiones contenidas en el llamado «oficio de la ciudadanía» (Bárcenas, 1997), o plantear la totalidad de planos contenidos en las metas; en un ejercicio de síntesis, no podemos soslayar tres referentes de esa labor educadora del futuro a la hora de plantearnos la formación de la ciudadanía: alimentar la democracia, impulsar la participación y reforzar la convivencia.

Reforzar la convivencia

La convivencia, la capacidad de interactuar con los otros, se presenta como uno de los medios más adecuados para garantizar ese ejercicio de una ciudadanía crítica, libre y responsable, más allá de favorecer la participación comprometida de toda la comunidad y trabajar por fomentar los valores cívicos propios de las sociedades democráticas. Quizás por ello, entender la educación como una herramienta al servicio de la convivencia democrática ha pasado de ser una máxima pedagógica aceptada mayoritariamente, a convertirse en un reto educativo de primer orden. En este contexto, el escenario escolar se presenta como el espacio privilegiado, un taller práctico para el aprendizaje del «vivir juntos»: saber participar, comprometerse con proyectos comunes, cooperar; ser responsables, tolerantes, solidarios; disponer de habilidades sociales o gestionar los

conflictos interpersonales serán algunas de las competencias cívicas que se desarrollarán en los centros educativos del siglo XXI (García Raga y López Martín, 2011).

Y todo ello, como hemos tenido oportunidad de escribir en otro lugar (García Raga y López Martín, 2014), en la medida en que el concepto de convivencia ha superado una primera consideración puramente teórica y estática para abrazar otra más dinámica, amplia y positiva, que ha sido capaz de transcender el exclusivo marco del trabajo de aula y superar la mera perspectiva de medio para el logro del aprendizaje, hasta consolidarse como un objetivo central de la totalidad del proyecto educativo.

El tratamiento pedagógico de la diversidad, la correcta profundización en la llamada educación en valores, las potencialidades educativas de la mediación y la resolución pacífica de conflictos, el aprendizaje cooperativo, el compromiso de la totalidad de la comunidad educativa, la apuesta por la autonomía pedagógica de los centros docentes y su capacidad para gestionar protocolos que apoyen el despliegue de los planes de convivencia como elemento sustancial de las planes educativos de centros (PEC), o la siempre necesaria mejora en los programas de formación inicial y permanente del profesorado nos parecen algunas de las líneas de actuación preferente que hay que desarrollar en este futuro pedagógico imaginado. Una tarea que deberá empezar en las primeras etapas de la formación escolar (Grau, García Raga y López Martín, 2016) y exige –le exigirá a este futuro al que hacemos referencia– programas de actuación cada vez más sólidos y consolidados desde una perspectiva técnica y pedagógica.

Garantizar el bienestar

Las políticas socioeducativas deben convertirse en una medida de refuerzo o de garantía social que asegure unos niveles mínimos de bienestar para toda la población, lejos de la actual subrogación de las políticas sociales a la poderosa influencia de un concepto de «necesidades» encumbrado a los altares en estas últimas décadas; por otro lado, esas mismas actuaciones socioeducativas no pueden olvidar su función de dinamización cultural, de promoción de recursos para compensar situaciones deficitarias, también para procurar que la totalidad de la ciudadanía disponga de las herramientas necesarias para el ejercicio de sus derechos y libertades. Se trata, en suma, de superar el simple concepto de igualdad para caminar hacia la equidad, entendida como acciones de discriminación positiva.

En este sentido, los próximos años exigen superar el concepto de «ciudadanía social» (Marshall, 1950), ligado al de estados de bienestar como forma de gobierno democrático, por el cual todos los seres humanos son iguales en dignidad, con independencia del nivel que ocupen en la estructura social, y deben tener garantizados unos mínimos vitales para su desarrollo personal y colectivo. Pero no basta con esto. Resulta necesario, huyendo de esa perspectiva exclusivamente economicista del concepto de bienestar, caminar hacia la configuración de una auténtica «cultura del bienestar» (López Martín, 2008: 79-118), entendida como una conciencia colectiva orientada a nuevas formas de convivencia humana y conformada por la amalgama de principios (justicia, libertad, igualdad y

pluralismo), medios (democracia) y objetivos (bienestar, calidad de vida, bien común); todo ello enmarcado en un Estado social democrático y de derecho. Supone, en definitiva, el triángulo conformado por un triple vértice: la garantía de unos niveles mínimos de bienestar (vivienda, trabajo, medios materiales, prestaciones sociales) y el reconocimiento de una serie de libertades y derechos fundamentales; pero, sobre todo, la capacitación pedagógica para el libre ejercicio de esos derechos y libertades.

La educación –conviene recordarlo una vez más– es el derecho más básico de todos, en la medida en que representa la puerta de entrada inexcusable, la condición imprescindible para la puesta en acción de todos los demás (López Martín, 2008); no hay plenitud de derechos sin educación, ni puede haber, bajo ningún concepto, una cultura del bienestar universal para todos los seres humanos sin educación.

Apostar por la excelencia

El último tercio del siglo pasado significó para el sistema educativo español, entre otros muchos aspectos, la superación de ciertos déficits que nos alejaban de los países europeos de nuestro entorno inmediato y habían puesto de manifiesto las insuficiencias en la construcción del Estado moderno para consolidar como servicio público un sistema escolar obligatorio y gratuito. Los esfuerzos en cuanto a la universalización de la educación básica y las políticas de fomento de la igualdad llevadas a cabo en los años de la Transición democrática elevaron los indicadores cuantitativos de escolarización al umbral de las democracias occidentales, a cuyo modelo –por fin– se integraba nuestro país. Por otro lado, las reformas de las estructuras educativas trataron de impulsar igualmente la mejora de la calidad, si bien es cierto que en un segundo plano y con resultados menos relevantes.

Hoy día, superadas ya esas mermas cuantitativas, conviene emplazar al futuro a prestar una atención especial a las políticas dirigidas a incrementar la calidad, lo cual no significa renunciar al trabajo por consolidar los esfuerzos realizados. Apostar por la excelencia, sí, sin duda; confirmar la equidad, también; ese es el reto del futuro inmediato de una educación de calidad para todos (Tedesco, 1995a). Una educación, en definitiva, que debe situarse en un entramado sinérgico entre calidad y equidad, y dotar a las políticas educativas de eficacia (capacidad de consecución de los objetivos previstos), eficiencia (logro de resultados con economía de recursos) y pertinencia (apuesta por la defensa innegociable de los principios y valores identitarios en los que se cree y se deben defender).

Y me permitirá el lector la licencia de realizar una afirmación que, huyendo de falsas sensaciones corporativistas, quiere expresar una profunda convicción. Como han puesto de relieve los informes internacionales (el Informe Talis –OCDE, 2013– puede ser un ejemplo), es incuestionable que «la calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de su profesorado». Y esta, seguramente, es una de las tareas más decisivas que hay que abordar en el futuro cercano: es necesario mejorar la formación, tanto inicial como permanente, del profesorado, desconectada de la realidad social cotidiana;

posibilitarle la adquisición de competencias para ensayar metodologías docentes novedosas, incentivando su acercamiento a la innovación educativa; apelar a la autonomía de los centros reforzando el papel de actor principal (liderazgo) del propio profesorado; facilitarle los recursos apropiados para repensar su práctica docente en el marco de una cierta libertad para orientar un curriculum oficial excesivamente secuestrado por poderes exógenos a la comunidad educativa; ofrecer, en definitiva, un impulso decidido a dignificar su condición económica, a superar el deficiente sistema de incentivos al buen trabajo de los docentes, a construir, en suma, una cultura donde se ponga en valor la percepción social de su figura.

Ganar el desafío digital

El paradigma de cambio vertiginoso en el que están instaladas las sociedades del siglo XXI se evidencia de forma más patente, si cabe, en el ámbito del conocimiento y su relación con las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC). Apenas hemos necesitado un par de décadas para observar cambios profundos en el uso (también en el abuso) de las nuevas tecnologías, hasta el punto de tener la sensación de que estamos entrando en una nueva era, una especie de «revolución tecnológica» sin precedentes y de consecuencias todavía imprevisibles para los modos de vida y comportamiento humano. Sea como fuere, lo cierto es que vivimos un proceso creciente e imparable de expansión de la virtualidad. La digitalización (blogs, foros virtuales, wikis, MOOC, *webinar*, gamificación, realidad aumentada, etc.) ha llegado al mundo educativo, sin duda, para quedarse, para proyectarse en el futuro (López Martín, Dias y Tiana, 2017).

Ello no significa que su inexcusable desembarco en los procesos formativos suponga, *per se*, buenas prácticas innovadoras (Selwyn, 2016), como se ha llegado a creer tiempo atrás, o que esta conectividad agote la totalidad de la innovación docente (Salinas, 2015), bajo el criterio –ya superado– de que no puede haber un cambio pedagógico que no sea mediado por una herramienta de alta tecnología, en una visión puramente tecnocéntrica, a lo que se añade un uso exclusivamente instrumental de lo digital, cercenando todo tipo de creatividad y utilización activa por parte del usuario.

Y es que no resulta extraño advertir la presencia masiva de tecnología en las aulas, con sofisticados niveles técnicos, frente a la casi inexistencia de diseños curriculares con la calidad pedagógica suficiente como para revertir estos instrumentos en verdaderos recursos educativos. Como anota el profesor Cabero (2015), «nos hemos preocupado demasiado de utilizar las TIC bajo la perspectiva centrada en el docente, cuando deberíamos tender hacia una incorporación de modelos centrados en el alumno y la conectividad». No faltan, asimismo, informes y estudios que denuncian que hoy en día se está produciendo una integración baja e irrelevante de las tecnologías en la educación, sin ningún tipo de eficacia positiva, con una aceptación acrítica, cuando no prestando un apoyo decidido a modelos pedagógicos ya trasnochados, a todas luces obsoletos.

Desarrollar la formación permanente

La educación actual ha consolidado la ruptura con las categorías kantianas de espacio y tiempo: los procesos formativos se desarrollan en cualquier lugar (dentro o fuera del sistema educativo formal) y a lo largo de toda la vida de los seres humanos; se puede –y se debe– aprender en todo momento y en la totalidad de los escenarios. Debemos recuperar el placer de aprender, impulsar la «parte sexy de la pedagogía», término que empieza a tomar fuerza en los ambientes profesionales del mundo educativo.

El desarrollo del concepto de formación permanente o de aprendizaje a lo largo de la vida (3L), como uno de los aspectos de mayor actualidad en la dimensión social de la educación, ha dejado de ser conceptualizado como un simple recurso para convertirse en uno de los retos prioritarios para las sociedades del siglo XXI y un principio de compromiso político de primer orden. La propia Asociación Europea de Universidades (EUA), en su declaración sobre el aprendizaje a lo largo de la vida (*European universities charter for lifelong learning*, 2008), puso de manifiesto la necesidad de dar respuesta a las crecientes demandas formativas de colectivos cuyo perfil no se ajusta a las características típicas del estudiante universitario, precisando mayor flexibilidad que la rigidez de las enseñanzas regladas. Por otro lado, en esta misma dirección, el Pleno del Consejo de Universidades Españolas, reunido el 6 de julio de 2010, aprobó el documento *La formación permanente y las universidades españolas*, en el que se apuesta por la necesidad de que las universidades, en un concepto renovado de extensión universitaria más cercano al de responsabilidad social universitaria (RSU), vertebren todas aquellas actividades de formación permanente (títulos propios, acciones formativas de extensión, actividades de libre elección, talleres, estudios para mayores..., que transcienden las enseñanzas de grado, postgrado y doctorado) en una oferta formativa compacta capaz de responder a las demandas de la llamada sociedad del conocimiento.

El concepto de aprendizaje equitativo para todos a lo largo de toda la vida, tal como señala la Unesco (2014), como un principio básico para la reforma de la educación y una respuesta estratégica al desarrollo socioeconómico y político del mundo actual, exige un cambio de paradigma integral que nos aleje de las ideas de enseñanza y capacitación, propias de momentos ya superados, y nos aproxime a las de aprendizaje; de una instrucción transmisora de conocimientos, propia de modelos que inciden en la información, a un aprendizaje para el desarrollo personal, cercano a lo formativo; de una adquisición de competencias especiales, a un descubrimiento de más amplio espectro y la liberación y el dominio del potencial creador. El futuro, sin duda, propone la exigencia de instituciones educativas flexibles y sistemas formativos innovadores y de calidad para afrontar los constantes procesos de cambio a los que están sometidas las sociedades del tercer milenio.

Y no queremos finalizar este ensayo de conversaciones con un futuro imaginado y, sobre todo, deseado, sin apelar a la propia reflexión del lector, a su participación activa en la conformación de este relato pedagógico para el futuro. Estos pensamientos anotados no agotan la posible orientación de la educación del mañana, por lo que pueden y deben ser completados con otros imaginarios, tan válidos como estos, pero descartados para

este texto. La educación es siempre una tarea de esfuerzos compartidos y la reflexión sobre su futuro, competencia de todas y todos.

2. Una escuela sin el monopolio de la transmisión del saber

Es innovador solo aquello que permanece en el tiempo haciendo cambiar la realidad hacia objetivos que supongan un progreso real.

JOSÉ GIMENO

Las maneras de aprender de nuestro alumnado han evolucionado desde unos comportamientos meramente individuales hasta las vertiginosas interacciones entre personas en relaciones sociales y culturales. Por consiguiente, al referirnos a «la escuela que llega» es inevitable tener que hablar de las nuevas tecnologías, que, en las dos últimas décadas, han sorprendido al ámbito educativo por su capacidad para examinar la dimensión virtual de la física de las cosas y de los entes. Esto ha propiciado que «la escuela y los docentes deban reconocer que ya no poseen el monopolio de la transmisión del saber, y este reconocimiento provoca cambios en los objetivos y en los métodos de enseñanza» (Jacquinot, 2003: 47).

Las formas de aprendizaje pueden ser canalizadas a partir de las nuevas tecnologías, lo cual implica que el aprendizaje se erige como algo que se diluye en el tiempo y en el espacio, estructurado horizontalmente, en red y de manera intervinculada, y converge a partir de multitud de medios. Todo esto requiere la necesidad de repensar la pedagogía, que deberá convertirse en un espacio de entendimiento inscrito en la intersección entre el aprendizaje, la enseñanza y la gestión educativa de la información que proviene de la galaxia digital hasta terminar constituyendo un «marco crítico para la construcción de una pedagogía virtual en una coevolución recíproca entre las emergentes ecologías de aprendizaje ubicuo y abierto y las incesantes emergentes tecnologías digitales» (Fainholc, 2017: 15-16).

Efectivamente, los niños y los adolescentes acceden a la información de manera hipertextual, y alcanzan el conocimiento desde lo multimedial en una serie de procesos cognitivos diferentes a los que vivieron sus progenitores cuando tenían su edad. Pero hay casos en los que (aún) asisten a unas aulas donde las nuevas tecnologías no tienen presencia. Puede ocurrir entonces que, al notar la ausencia de las tecnologías, nuestros jóvenes viven una esquizofrénica socialización: arrastran pesadas mochilas rebosantes de conocimiento cristalizado –el saber escolar–, mientras que en el cuello o en un bolsillo llevan ligeros y atractivos dispositivos electrónicos que almacenan mucha más información, en formatos más sugerentes y que portan un conocimiento más ligado a sus experiencias, cercano al estilo cognitivo de la cultura digital (Rodríguez, 2012: 171).

Nos encontramos en un contexto en el que hay una necesidad de innovación y de reformas que van más allá de la promoción de simples propuestas de mejora o

aprendizaje a través de aquello que proporciona la red, porque se necesitan transformaciones estructurales en la concepción de la educación y en el encaje a esta nueva era, que es consecuencia del desarrollo tecnológico e informático. De esta manera, la educación se encuentra en un momento de redefinición del proceso de enseñanza-aprendizaje a la realidad mencionada; hablamos de una vinculación entre la educación y la tecnología que se estructura a partir de una serie de dispositivos, pedagogías, postulados y prácticas que configuran las formas en las que el pensamiento se vuelve «posible».

Ser conscientes de que la escuela no dispone ya del monopolio del saber significa aceptar que los lugares por donde transcurre hoy el aprendizaje exigen a la pedagogía rescatar y planificar fuentes para la experimentación, la resolución de obstáculos y el desarrollo de la dimensión imaginativa y anticipadora, frente a lo que está por venir.

La evolución de la educación, así como las circunstancias que han puesto encima de la mesa las nuevas tecnologías nos obligan a presentar y reivindicar una acción educativa que no requiere solo disponer de ordenadores o realizar actividades pedagógicas basadas en prácticas como la realidad aumentada,[4] por ejemplo, sino canalizar la educación hacia «los vínculos como elementos clave para favorecer la buena gestión, la convivencia, el aprendizaje, así como para el desarrollo holístico de la persona» (Parellada y Traveset, 2016: 20).

A pesar de que las nuevas tecnologías no se crearon para formar a las personas, hoy han entrado en las aulas con total normalidad, pues en las dos últimas décadas han ido planteando a la escuela la necesidad de reestructurarse según los diferentes elementos que le habían estado dando sentido desde hace mucho tiempo.

Ejercen tal fascinación[5] sobre los sujetos que a la acción educativa solo le queda la opción de aceptarlas e integrarlas dentro de los centros escolares. Una integración basada en aspectos de las TIC tales como:

- Son consideradas como instrumentos al servicio de la pedagogía.
- Deben ser mecanismos al servicio de la resolución de problemas.
- Permiten establecer aprendizajes híbridos.
- Su implementación debe favorecer una educación personalizada.

Sin embargo, el gran reto de la escuela que llega es aceptar que no resulta suficiente con la entrada de las nuevas tecnologías dentro de la escuela; es decir, la innovación tecnológica no supone la innovación pedagógica en sí misma (Cebrián, 2011), porque la incorporación de las tecnologías no implica que estos medios resulten efectivos para el aprendizaje: tienen que ir acompañados de diseños pedagógicos para su uso educativo.

El desafío consiste en tener la capacidad de incluir esta multidimensionalidad en función de la implementación de nuevas formas de relación entre las tecnologías, el alumnado y los conocimientos a partir de actuaciones pedagógicas renovadas, pero con preguntas que quizás sean clásicas (aunque tendrán que presentarse como nuevas y sin una parte de sus antiguas matrices socioculturales).

Todo ello con dos finalidades muy firmes. La primera, evitar seguir «planteando una continuidad de los mismos modelos pedagógicos tradicionales que buscan enseñar las respuestas correctas a quienes [inmersos en la era de las nuevas tecnologías y la galaxia digital] aparentemente ya no las saben» (Hernández *et al.*, 2011: 7).

La segunda, no pretender usar las nuevas tecnologías por la novedad que representan, pues, si no se insertan en las prácticas pedagógicas con unos objetivos definidos, usar nuevas tecnologías no quiere decir establecer prácticas de innovación educativa: para innovar hay que reordenar las ideas acerca de la tarea docente.

La implantación de las nuevas tecnologías, con su permanente evolución, se va haciendo cada vez más compleja, por eso conlleva la desaparición de antiguos obstáculos, pero también la creación de otros, consecuencia de las necesidades generadas ante las innovaciones.

Una pantalla puede facilitar vías para el logro de conocimientos, pero no siempre aportará saberes; porque los saberes, además de la información, implican la vertiente vivencial (axiológica) que solo una relación personalizada consigue transmitir. El uso de las potencialidades comunicativas de las nuevas tecnologías involucra, en la acción educativa, una serie de maneras de actuar que nos conducen a la construcción de comprensiones y, por lo tanto, se convierten en un puente para la estimulación del pensamiento.

No obstante, las influencias a largo plazo y las repercusiones acumulativas no son asimiladas por las personas a causa de la absorción de contenidos, sino por los cambios provocados por las novedades de cada época en el contexto de la vida social y educativa. Las nuevas tecnologías (tener internet en el móvil, por ejemplo; un móvil que se encuentra dentro de la mochila de la mayoría de nuestro alumnado de Secundaria mientras estamos impartiendo clase) han trastocado los límites que antes estructuraban los elementos gráficos de un libro de texto; por eso no tiene sentido frenar el avance de las nuevas tecnologías ni pretender alejarlas de la escuela. Savater (2001) lo explica así:

> ¿Qué es lo que en última instancia pone en juego la educación hoy: el modelo humanista que se conserva en el gabinete del bibliófilo contra el estruendo y la furia del espectáculo audiovisual o la reinvención de lo humano, de su sociabilidad? Yo creo que ni los libros, por buenos que sean, ni las películas ni toda la telepatía mecánica, sino el semejante que se ofrece cuerpo a cuerpo a la devoradora curiosidad juvenil; esa es la educación humanista, la que enseña críticamente en cada mediación escolar, sea libro, filmación o cualquier otra herramienta comunicativa, lo bueno que hay en lo malo y lo malo que se oculta en lo más excelso, porque el humanismo no se lee ni se aprende de memoria, sino que se contagia, y, sea como fuere, los libros ni tienen la culpa ni son la solución.

En ocasiones resulta paradójico que «sea la escuela la que, al encerrar la lectura en sus especializados textos, contribuya a degradar el mismo canon que dice defender» (Gimeno, 2005: 93). De hecho, «la escuela del futuro enseñará a leer y escribir como lo viene haciendo desde hace por lo menos cuatro mil años, pero esta alfabetización pondrá al sujeto en situación de leer críticamente y escribir desde el interior de su subjetividad.

Obviamente, enseñará a leer críticamente los nuevos alfabetos desde los medios y con los medios tecnológicos desarrollados en ese momento» (Martínez Bonafé, 2010: 104).

Al fin y al cabo, cuando hacemos referencia a las nuevas tecnologías hablamos de hacer evolucionar a la sociedad, y evolucionar no es ni más ni menos que «una danza inteligente entre los organismos y el entorno. Todos nosotros somos células del cuerpo de un superorganismo gigante en desarrollo, al cual llamamos humanidad» (Lipton, 2010: 69).

Esta danza entre las nuevas tecnologías y la educación debe ser reconducida por la escuela que llega hacia prácticas educativas que se encuentren en sintonía con el día a día que vive su alumnado; lo relevante no es la elección de un tipo de tecnología o de otra, sino cuestionarse los posicionamientos pedagógicos y replantearse los planos didácticos de la práctica docente en función de los escenarios y las posibilidades que este tipo de tecnologías nos facilitan. Todo ello con la intención de evitar situaciones y actuaciones confusas:

> La confusión existente cuando se quiere hablar de la escuela del futuro se agudiza aún más cuando, después de caer en la tentación de hacer pasar las soluciones por la integración de la tecnología a los procesos educativos, se constata que esto no ha dado los resultados esperados. Pero, a pesar de ello, se continúan implementando esta y otras alternativas que, en su conjunto, desdeñan lo más simple y obvio: que la educación tiene que ver con las personas que participan en tales procesos (Dávila y Maturana, 2009: 137).

La clave para evitar lo que aluden Dávila y Maturana radica en tener en cuenta que se puede generar información a partir de las nuevas tecnologías, pero hay que acoger esta información como parte de las actividades y proyectos escolares, esto es, vinculando los contenidos curriculares con el contexto sociocultural. Al fin y al cabo, los medios, los signos, los significados y los significantes tecnológicos son mecanismos utilizados para describir una cierta «forma de comunicación» en un momento historicoeducativo específico, y la utilización como recurso tiene su razón de ser en acontecimientos (pedagógicos) que le otorgan un significado particular al mundo, al alumnado y a sus prácticas escolares.

La escuela que llega necesitará establecer un compromiso activo y coordinado que vincule a las administraciones públicas, a las familias y a los centros educativos en programas de alfabetización infocomunicativa. Se tendrá que apostar por una concepción holística de la realidad en la que todos los agentes implicados colaboren de manera comprometida con la idea de hacer un buen uso de las tecnologías. De esta manera, identificando los factores estratégicos de las directrices que guíen los futuros avances en los ámbitos de las tecnologías y de la educación, se podrán desarrollar las tres líneas de actuación esenciales:

1. Aceptar, analizar e implementar los mecanismos pedagógicos necesarios para afrontar la complejidad y los cambios permanentes del sistema infocomunicativo.

2. Proporcionar al alumnado las herramientas para poder interpretar los sistemas infocomunicativos de cada momento.
3. Proponer estrategias educativas que potencien las competencias narrativas[6] partiendo de la realidad cotidiana del alumnado.

Estas tres líneas de actuación deben basarse en procesos de acceso y de búsqueda de información, en los diferentes lenguajes que configuren los mensajes de la sociedad del momento, en la recepción y la interpretación de estos mensajes, en la tecnología que los difunda, en la participación ciudadana y en la parte creativa del alumnado.

En la década de los setenta, Fraure (1973) explicó que en muchas ocasiones existen contradicciones entre los productos de la educación y las necesidades sociales. Este hecho implicó que «muchas sociedades comenzaran a rechazar un gran número de productos ofrecidos por la educación institucionalizada» (Touriñán y Sáez, 2015: 209). En contraposición a esto, un modelo pedagógico sustentado en las tres líneas apuntadas arriba explicitará que la potencialidad de una propuesta formativa «válida» para la sociedad del siglo XXI dependerá de factores que determinen la intervención pedagógica (mediada por las nuevas tecnologías, indispensables en la sociedad) y responderán a cuestiones como la manera en la que los docentes representan y transmiten los saberes, la forma en la que el alumnado se acerca al conocimiento y la búsqueda de nuevas alternativas de acceso, prácticas y transferencias del saber. Todo ello con una finalidad:

> Cualquier medio de comunicación se puede convertir en un medio de enseñanza si cumple o ayuda a cumplir unos objetivos de aprendizaje. Pero su eficacia será mayor cuando su empleo sea planificado dentro de una estrategia o modelo que lo adapte a las necesidades de las materias que los alumnos tienen que aprender. Todos los medios, para que sean eficaces, necesitan una planificación y, en definitiva, un modelo de empleo que estará en función de las características específicas de la materia que transmiten (Bravo, 2004: 115).

La opción de acceder (e incluso de editar y publicar) información con el uso de las nuevas tecnologías también hará posible que la escuela que llega implemente prácticas pedagógicas en las que se complementarán los temas de la red curricular, pero lo hará siempre en sintonía con las situaciones del contexto como objeto de estudio del aula y con la estructuración (y la publicación) de contenidos en diferentes formatos. Esto presentará acciones educativas que posibilitarán que el alumnado analice, asimile y haga evolucionar su contexto sociocultural; también que pueda difundirlo en espacios virtuales de acceso global. Todo ello sugiere una pedagogía «con una fuerza renovada, capaz de transformar tecnológicamente la base comunicacional y la didáctica de la enseñanza y del aprendizaje» (Fainholc, 2017: 64).

Sin embargo, no hablamos de excluir otros procesos (tradicionales) de transmisión y estructuración del saber en la escuela, sino de renovarlos y ensancharlos. El valor pedagógico de las nuevas tecnologías en la escuela que llega no lo localizaremos tanto en el acceso a la información como en su manejo para la generación y la edición de información propia a través de estrategias didácticas basadas en metodologías multidimensionales, desde las cuales el alumnado se reconocerá a sí mismo, se

reconfigurará y participará, en cuanto que sujeto activo, en la esfera socioeducativa de la que forma parte.

El proceso creativo que implica el hecho de «reconocerse a sí mismo» (con nuestros intereses e inquietudes, pero también con nuestras potencialidades y limitaciones), así como la identificación con los otros se convierte en un proceso de subjetivación inherente a los objetivos generales de lo educativo (Touraine, 2006), pero en pleno siglo XXI encaja también con la esencia propia de las redes sociales. Así, una circunstancia como el hecho de que los alumnos se creen un perfil en un medio social, por ejemplo, conlleva la recreación simbólica del usuario como persona y, al mismo tiempo, le induce a pensar(se) sobre sí mismo en la configuración de lo que significa su subjetivación personal respecto a los demás. Todo esto nos lleva a «recurrir a versiones mejoradas e idealizadas de nosotros mismos, que no necesariamente tienen que ser iguales a nuestra subjetividad en el mundo no virtual, pero sí se corresponden, por cuanto lo que sucede en una se ve reflejado en la otra» (Aguilar y Arroyo, 2015: 223).

Cuestiones como la creación del perfil en una red social permiten a quien se registra en ella adoptar iniciativas individuales o, en un intento por interpelar a su entorno (puede que se delimite a un espacio físico concreto o tal vez no), integrarse en proyectos de índole global. Es un proceso intencional de concreción de la subjetividad y conlleva la comprensión del usuario como sujeto que se enmarca (y, en realidad, podemos preguntarnos si se integra) en su sociedad.

Todo este acto de reflexionar sobre nosotros mismos que nos proporcionan los perfiles de las redes sociales permitirá, al alumnado de la escuela que llega, proyectarse teniendo en cuenta metas comunicacionales que pueden ser vinculadas con el «cuidado de sí»,[7] una estrategia pedagógica más necesaria que nunca en el contexto en el que se circunscribirá la escuela del mañana, y que podemos interpretar como «prácticas de la libertad mediante las cuales el individuo busca constituirse y transformarse a sí mismo, y es uno de los problemas éticos [...] más importantes [del siglo XXI]» (Cubides, 2006: 11).

Entender que la escuela que llega aprovechará las virtudes comunicativas de las tecnologías y aceptar que el alumnado será también productor de información significa entrever que algunas de las actuales jerarquías se verán reemplazadas por espacios de diálogo que incluso llegarán a trascender los confines del espacio físico. Espacios de diálogo, nuevas tecnologías y quehacer pedagógico puestos al servicio de la culminación praxiológica de la actividad educativa de los alumnos del siglo XXI, es decir, unos jóvenes avezados a unos «valores e intereses más teoricoprácticos –tecnológicos– que logoteóricos» (Romero, 2004: 111).

Por todo ello, la pedagogía que habrá que seguir tendrá que entender las nuevas tecnologías como espacios en los que se produce conocimiento y se accede a este, como herramientas de enseñanza y aprendizaje y como ámbitos de reflexión e intervención social; siempre teniendo en cuenta que se tratará de una pedagogía que no se centrará en enseñar competencias TIC para instaurar un aprendizaje que pueda paralizarse cuando se haya desarrollado el currículum, puesto que:

> No se prevé ningún estado de «completitud» ni hay una «última parada». Lejos de ello […] hay que enseñar a los niños de modo que puedan seguir aprendiendo y cambiando después de la escuela, para que así estén preparados para adaptarse a las impredecibles demandas y circunstancias del futuro […]. Los hábitos de estar en contacto con un mundo cambiante, de someter los planes e intereses de uno a dicho mundo y continuar haciéndolo al tiempo que esos planes e intereses de uno se van modificando serán vitales para el éxito escolar futuro (Lee, 2001: 84).

La escuela que llega perderá una parte de su función como transmisora de información para devenir una intersección donde cohabiten la confluencia de saberes, ideas y conocimientos; pero siempre a partir de acciones pedagógicas encargadas de integrar (y solucionar) los obstáculos, las necesidades y los proyectos comunes.

No obstante, para que sean viables escenarios donde «se construya un saber formal pertinente desde y para el contexto, participando conscientemente y con criterio de la sociedad global desde lo local, se requiere transformar las posturas pedagógicas de los maestros»[8] (Hernández *et al.*, 2011: 28). Esta transformación implicará poner en práctica procesos de reciclaje destinados a la resolución de problemas y a incrementar la autonomía profesional.

A lo largo de su evolución histórica, la profesión docente ha ido estableciéndose desde un ejercicio profesional relativamente automatizado (operativo y rutinario, en cierta manera), gestionando la práctica del aula en función de un conjunto de saberes teoricoprácticos creados a partir de la aplicación de sus conocimientos pedagógicos (aprendidos en la facultad) a la realidad del día a día del aula.

En este sentido, de lo que se trata es de que el profesorado esté capacitado para promover el desarrollo de un pensamiento tecnológico (humanístico y social) a partir de diferentes escenarios, de múltiples metodologías y de propuestas propias; lo cual debe permitir al alumnado alcanzar conocimientos interdisciplinares, familiarizarse con los saberes curriculares y asimilar, ejecutar y transformar los fenómenos naturales y sociales.

Por lo tanto, hay que evidenciar que la integración y el uso de las nuevas tecnologías no tienen la exclusividad pedagógica de lo que se hará dentro de las aulas del futuro, puesto que habrá que combinar modelos de interacción que incluyan un amplio abanico de métodos, estrategias y recursos didácticos, ya que «diseñar y rediseñar entornos tecnológicos […] requerirá exprimir no solo las posibilidades instrumentales, sino producir interacciones y experiencias de mayores beneficios formativos y sociales para un futuro de lo posible y tangible, dirigidos hacia una economía productiva y útil socialmente, orientada a una futura emancipación de una ciudadanía lúcida» (Fainholc, 2017: 131).

El imaginario social y pedagógico que ha creído que la acción educativa solo necesita pantallas ha terminado generando una sobredimensión de las posibilidades que las nuevas tecnologías nos ofrecen. Precisamente por ello, a lo largo del recorrido llevado a cabo en este capítulo hemos presentado las nuevas tecnologías como un elemento puesto al servicio de la educación, pero incidiendo en que la acción educativa, como agente primario social que es, por muchas pantallas y artefactos tecnológicos que inunden las aulas, nunca deberá perder su sentido de eje de desarrollo del pensamiento mediante su

contacto con las situaciones del contexto. De esta manera, a partir de todas las proposiciones didácticas que el profesorado considere necesarias, se podrá lograr el desarrollo de competencias en el marco de una educación adecuada a los condicionantes de cada momento histórico concreto.

Lo aportado en este capítulo no pretende exponer, bajo ninguna circunstancia, la solución a nada, pues, al tratar sobre procesos humanos dinámicos, esto sería poco menos que una imprudencia. Hablar de las nuevas tecnologías no significa insinuar un marco ideal para la escuela que está a punto de llegar; porque no hay tecnología lo suficientemente mágica para resolver las complejidades de las prácticas de enseñanza ni los problemas de aprendizaje, ni siquiera para concretar significativamente los objetivos de la educación, cuya responsabilidad, no lo olvidemos, compete a la ciudadanía en su conjunto.

Lo único que se ha pretendido ha sido explicar que, ante una escuela que ha perdido el monopolio de la transmisión del saber y ante un alumnado que vive su día a día flotando en la galaxia digital, las nuevas tecnologías ayudan a la pedagogía a construir referentes, guías y fuentes de información para la acción socioeducativa; son, en definitiva, elementos esenciales de una escuela que apostará por fundamentarse en lo global y hacia lo global. Sin embargo, las nuevas tecnologías no se erigen como criterios regulativos de exclusividad. En la escuela que llega se podrán (y se tendrán) que desarrollar prácticas educativas al margen de las nuevas tecnologías.

Pedagógicamente hablando, la relevancia en la consideración de las nuevas tecnologías radica tanto en su concepción de herramientas didácticas como en la necesidad de efectuar análisis desde una perspectiva crítica y desde su posterior repercusión social; los docentes no somos sociólogos ni médicos. Precisamente por eso, a pesar de que desde diferentes sectores hace años que se está alertando de que en las aulas se está viviendo una «deseducación» (Chomsky, 2007; Pallarès Piquer, 2014), nuestra tarea no es curar a personas, sino comprender el mundo en el que viven, canalizarlo hacia el saber y revisar su pasado para poder proyectarlo en el futuro.

En este capítulo que ahora concluye hemos puesto las nuevas tecnologías al servicio de esa finalidad, puesto que los desafíos de la inclusión de las nuevas tecnologías en la dinamización de la escuela que llega se vinculan con los propios retos que tiene que asumir el sistema educativo para dar respuesta a las transformaciones sociales a las que estamos asistiendo. Unas transformaciones que son esencialmente digitales en las formas y también en la fases relacionales y culturales. Sin embargo, lo que se explica en este capítulo y en los dos siguientes se enmarca no tanto en una propuesta por inundar de tecnologías las aulas, sino en reclamar diseños pedagógicos para su uso educativo.

4. La realidad aumentada es la combinación de información digital e información física en tiempo real mediante distintos dispositivos tecnológicos; se utilizan dispositivos tecnológicos que añaden información virtual a la información física para generar una nueva realidad. La realidad aumentada no reemplaza el mundo real por el virtual, sino que mantiene el real complementándolo con información virtual superpuesta a la real. Así, «el usuario nunca pierde el contacto con el mundo real que tiene al alcance de su vista y al mismo tiempo puede interactuar con la información virtual superpuesta» (Cabero Almenara *et al.*, 2016: 64).

5. Estas palabras son muy significativas al respecto de lo que comentamos: «De un lado, es destacable la enorme familiaridad que los medios han alcanzado y, del otro, la potente dimensión ludicoformativa que con frecuencia desarrollan. Las nuevas tecnologías, quién puede dudarlo, tienen un papel fundamental relevante en el imaginario de los adolescentes y enfatizan su protagonismo en los procesos de construcción del conocimiento, lo que puede favorecer de manera sustantiva su motivación para el aprendizaje» (González y Gramigna, 2009: 338).

6. Vamos a dedicar el capítulo cuarto a hablar de las narrativas audiovisuales.

7. Foucault (1999) ya determinó que los planos en los que un sujeto ejerce alguna acción sobre sí mismo para transformarse, de manera voluntaria, se erigen en actuaciones de sí que conducen a los sujetos a la felicidad, la armonía o la sabiduría en los distintos campos de su ser (pensamiento, cuerpo, actitudes, alma, etc.). Desde estos postulados, Sáenz (2014) constata que la creación de un perfil de usuario en una red social determina la escenificación simbólica del sujeto, creada voluntariamente por él mismo. Pero, en realidad, es el «uso» del perfil, y no su configuración, lo que establece una verdadera «práctica de sí».

8. Precisamente por ello vamos a dedicar el capítulo noveno del libro a la formación del profesorado.

3. Nuevos retos para viejas reivindicaciones

Una revolución es tan solo una acción instrumental que puede posibilitar un cambio en la situación presente.

XAVIER ÚCAR

Después de haber presentado las nuevas tecnologías como herramientas y medios que harán posible que la escuela que llega tenga a su alcance escenarios que acepten las variables condicionantes del contexto de la sociedad de su momento, hay que mencionar que, desde varios ámbitos, últimamente se vienen difundiendo argumentaciones que sostienen que educar es una tarea cada vez más complicada. Tal y como hemos visto en el capítulo anterior, ahora la educación es una esfera descentralizada en la que no hay una única fuente que proporcione los saberes. Por eso este libro presenta un abanico de propuestas, maneras y escalas de aprendizaje. Este hecho lleva implícito que la escuela tenga que «enfrentarse a los nuevos retos, a valores sociales emergentes contra los que no puede competir, pues carece de recursos para ello» (Martín Sánchez, 2014: 75).

Además, hay que añadir una circunstancia: en cualquier época y contexto, las situaciones educativas están impregnadas de un sistema incesante de factores que tienen tendencia a excluirse entre ellos, hasta el punto de que, a día de hoy, «se ha generalizado un mundo caleidoscópico de valores en mutación, un crisol de marcos y una perpetua condición líquida» (Loveless y Williamson, 2017: 83).

La transfiguración del imaginario social (de sólido a líquido, en palabras de Bauman) requiere, en este contexto explicado en el capítulo segundo (en el que las personas buscan aprender más allá de las instituciones responsables de la instrucción), política y pedagogía; las dos se erigen, por lo tanto, como mediadoras entre el aprendizaje y el mundo que lo envuelve, es decir, como ejes de proposición y actuación vertebradores de prácticas escolares que tendrán que ser insertadas en contextos reales.

No son pocos los foros y debates donde se argumenta y defiende que, con más inversión en educación, con un incremento de los programas técnicos y con una mayor especialización y exigencia académica, la complejidad de la tarea de educar resultaría más sencilla; por lo tanto, se podría minimizar la apatía y el desinterés que muestra una parte de nuestro alumnado actual en la mayoría de las investigaciones recientes. Sin embargo, hay que tener presente que la educación es acción, pero también es efecto; por eso, entre muchas otras variables, quizás sea necesario ser conscientes de que el alumnado que acude hoy a las aulas tiene una identidad parcialmente diferente al de hace algunas décadas: Construye su personalidad entre dos mundos, el real y el virtual, y vive su día a día insertado en una sociedad de la información cuyas imágenes e información fluyen sin

cesar e inundan el espacio público y privado. Estas palabras de Gómez-Esteban (2012: 727) lo ilustran de una manera muy explícita:

> Los cambios estructurales que los medios infocomunicacionales han introducido no solo en la vida cotidiana sino en nuestras formas de adquisición, procesamiento y utilización de la información, aunados a una cultura que cada vez más se soporta en la imagen y la simultaneidad, han promovido la irrupción de procesos de pensamiento hipotético deductivo y logicoconceptual como el único válido para la ciencia y como la etapa final del desarrollo intelectual, como siempre se había creído desde Aristóteles hasta Jean Piaget. Por el contrario, hoy vemos que no hay una causa específica del desarrollo cognitivo, pues depende más de la variabilidad, y, por tanto, no hay un plan preestablecido ni una direccionalidad única, sino la posibilidad de trayectorias evolutivas infinitas.

Uno de los objetivos primordiales de la escuela que llega será tener la capacidad de detectar e integrar estas trayectorias evolutivas que podemos considerar como prácticamente infinitas. No le bastará con proponer el uso de unas metodologías cuyas pretensiones pragmáticas no se circunscriben tanto a dictar normas de acción; necesitará visibilizar situaciones educativas relacionadas con los presupuestos desde los que estas situaciones se segmentan en la mente del alumnado. Tampoco le será suficiente con encontrar los sentidos y prescribir prácticas como las descritas en el capítulo anterior: la escuela que llega necesitará «disponer» de una pedagogía que analice y explique los mecanismos para transformar dichas prácticas.

La solución a una parte de los males que acechan a la educación no pasa solo por la mera implantación de dispositivos ni de prácticas desarrolladas en la red. La clave es entender que el impacto que las tecnologías aportan a la enseñanza y al aprendizaje no radica en las características ni en las capacidades de las tecnologías, sino en la repercusión real que subyace en la oportunidad que las tecnologías nos proporcionan para reestructurar las habituales prácticas educativas. La personalización de un aprendizaje donde las tecnologías tengan cabida no debe abordarse como un constructo pedagógico basado en actividades donde «se use una nueva tecnología», sino como una estrategia de aprendizaje que ofrezca nuevas opciones[9] y recursos accesibles para sostener competencias y conocimientos. Precisamente por eso las vías de validación de todo lo que se va apuntando en este libro serán las propias prácticas educativas.

En realidad, hay que tener presente que las nuevas tecnologías no están modificando radicalmente el aprendizaje.[10] Aceptar esto implicaría focalizar la atención en las tecnologías y no en las interacciones entre las personas, las metodologías y los aparatos tecnológicos que utilizamos para alcanzar una serie de objetivos. Lo que realmente hacen las nuevas tecnologías es convertirse en mecanismos de mediación, que ayudan a la acción educativa en la compleja tarea de estructurar el significado de las propias actividades, y colaboran con el alumnado en su empresa por comprender, analizar y representar el mundo.

Aprender con tecnologías es algo más que una cooperación intelectual en la que la cognición se desglosa entre los artilugios tecnológicos y quien los usa para aprender. Lo que resulta verdaderamente significativo es la puerta que abren para la recuperación

efectiva del conocimiento, permitiendo una construcción que hace posible que el alumnado articule su conocimiento, representado y recuperado en nuevas plataformas de recopilación del saber.

Los resultados obtenidos en una investigación llevada a cabo en diferentes partes del mundo (Campión, Navaridas y Reparaz, 2014) demostraron que el impulso de la educación a través de las nuevas tecnologías ha incorporado hasta el momento algunos cambios organizativos en los centros educativos; no obstante, hay que tener en cuenta que no siempre ha llevado implícita una innovación pedagógica en las prácticas docentes, es decir, «los medios de comunicación y las nuevas tecnologías se siguen incorporando a las aulas en unos contextos de enseñanza-aprendizaje convencionales» (Ibídem: 249). Esto es lo que deberá reestructurar la escuela que llega implementando tecnologías desde la asunción de nuevos retos; algunos de estos retos son habituales de la tecnología educativa, porque se han planteado y asimilado cada vez que la tecnología irrumpía en nuestras vidas, pero ahora, dada la popularización de las tecnologías de la conectividad en todas las esferas sociales, tendrán que dar forma a unas prácticas acordes con los nuevos tiempos.

Si no se realizan esfuerzos por adaptar el sistema educativo a los nuevos retos y evitar que la institución escolar se limite a ofrecer respuestas reactivas a cada nueva tecnología que surja en el futuro, la mera dotación de recursos tecnológicos no resultará suficiente para que se produzca su integración en las prácticas escolares.

Para mejorar los procesos de integración de las nuevas tecnologías dentro de la acción educativa, consideramos que será necesario:

- Abrirse a la libre circulación del conocimiento en todos los ámbitos del saber y acabar con ciertas limitaciones que, aún hoy, se aprecian.
- Implicar al profesorado en proyectos de innovación educativa referidos y centrados en el binomio entre «educación y tecnologías».
- Eliminar las barreras sociales y culturales para vertebrar un diálogo multidimensional en las diversas opciones de trabajo dentro de las aulas.
- Llevar a cabo un esfuerzo colectivo de la comunidad escolar por aceptar y analizar la repercusión que las nuevas tecnologías pueden suponer en el rendimiento escolar.
- Asumir la introducción de las nuevas tecnologías como una oportunidad para replantearse la práctica docente como herramienta al servicio de una enseñanza que sintonice más con el contexto.
- Fomentar el desarrollo de una ciudadanía con más empatía hacia los derechos humanos y la inclusión.

Las trayectorias evolutivas a las que habíamos aludido vienen marcadas por diferentes aspectos; uno de los más destacables será la saturación de contenidos. En este sentido, Ignacio Ramonet explica que el mundo ha producido más informaciones en los últimos 30 años que en el transcurso de los 5000 años precedentes. El portal web de un periódico

digital contiene más información que la que podía adquirir durante toda su vida una persona del siglo XII, por ejemplo.

Todo eso hace posible que la configuración de nuestro alumnado sobre sí mismo a la que se hacía referencia en el capítulo anterior se realice desde dos planos, el real y el virtual, circunstancia que precisa que el aprendizaje desde las aulas comporte un cierto grado de implicación social[11] (Martos García, 2009); por eso, el reto de la integración de las nuevas tecnologías se presenta globalmente, con las particulares puntualizaciones culturales y económicas de cada contexto local.

Hay que recordar que, con la televisión hace unas décadas y con los videojuegos e internet después, el alumnado ha ido configurando una posición cada vez más autónoma respecto a los adultos (Callejo y Gutiérrez, 2012). Tal y como demuestran algunas investigaciones recientes (Pallarès Piquer, 2013),[12] los mensajes que se derivan de los medios tecnológicos pueden adquirir, en muchos casos, incluso más autoridad que los mensajes de los propios padres.

A Platón le preocupaba que en la comunicación escrita el joven en formación no fuera capaz de criticar las tesis del autor-escritor; al profesorado y progenitores de hoy en muchas ocasiones les inquieta que el joven adquiera argumentos en los medios tecnológicos que, posteriormente, puedan ser utilizados para discutir con ellos (Callejo y Gutiérrez, 2012); si en la fábula de Freud *Tótem y tabú* los primitivos-hijos-adolescentes se rebelan agresivamente contra el padre, hoy la alianza contra esa figura paternal constituye una polifonía, canalizada en la era digital, que, con mucha frecuencia, incluso «niega» (o contradice) algunos de los aspectos nucleares de la tarea educativoformativa que se debe llevar a cabo en cualquier hogar familiar.

La escuela que llega lo deberá tener presente, por eso necesitará establecer, en primer lugar, una apertura sistemática de los sistemas educativos respecto a las (nuevas) fuentes del saber; si, tal como hemos evidenciado en el capítulo anterior, la producción del saber no es ya monopolio de las escuelas, a estas no les queda más remedio que abrir nuevas fuentes de conocimiento. Se trata de unas fuentes de conocimiento que cambian la manera de concebir el mundo, una concepción que percibimos en forma de multitud de contextos en los que se usarán herramientas para aprender; estos contextos se encontrarán conectados al alumnado y a su entorno, y pueden ensancharse en el espacio y en el tiempo.

En segundo lugar, tendrá que convertir los centros educativos en espacios de exploración, de descubrimiento y de invención (creación). La articulación de estos tres elementos es coherente con la condición de agentes (actores y autores) que debe tener el alumnado de la escuela de mañana, pues dicha escuela no se podrá desarrollar en sintonía con la sociedad de la tercera década del siglo XXI si no es a partir de una configuración socioeducativa con un eminente valor integral y personal. Hablamos de una exploración, un descubrimiento y unas invenciones configuradas como parámetros psicopedagógicos que a un alumnado abocado a vivir en una sociedad que será cada vez más individualizadora[13] le aportará valores educativos vinculados al carácter y al sentido propios de la educación común.

Una de las vías que ya se han iniciado en la escuela actual, y que tendrán que ir a más, es la potenciación de nuevas comunidades educativas. El ciberespacio, internet, etc., facilitan la creación de comunidades educativas nunca vistas hasta ahora. La escuela, superando los espacios herméticos y sus consecuentes limitaciones, tiene la posibilidad de potenciar estos valores de ciberconvivencia y nuevos ámbitos de producción y de discusión del saber. Pero siempre como propuestas pedagógicas que contribuyan a que el alumnado se forme alcanzando el equilibrio cognoscitivo y el desarrollo personal para sus vidas.

Todo lo que se desarrolle en las aulas de la escuela del futuro no podrá reducirse a simples descripciones (el clásico ejemplo de la memorización de la lista de los reyes godos, como se suele apuntar en estas ocasiones), sino a recreaciones, a sistemas de configuración de información multimodales, donde el nivel de referencia (objetividad) de esas representaciones informacionales serán su validación real en términos de contrastación y adecuación de la interpretación del sentido, teniendo siempre presentes las necesidades del descubrimiento (lo que se quiere transmitir al alumnado).

Por consiguiente, el reto se centra en dirigir el aprendizaje hacia las relaciones mutuas presentes entre las personas y todos los recursos potenciales de su entorno. En este sentido, las nuevas tecnologías facilitan la apertura y el acceso a la información, pero también establecen parámetros de vigilancia que ponen en riesgo la privacidad individual.

Además de las habilidades básicas de la comunicación, será necesario desarrollar otras concernientes al pensamiento crítico, que deberán llevar al alumnado al diálogo, a la demostración de las razones y a las clarificaciones lógicas. Se trata de un objetivo ambicioso: el alumnado deberá estar capacitado para analizar e interpretar la información multimodal que recibirá, pero también para la reflexión y la transmisión pública de los resultados.

Este objetivo necesita pasar por el conocimiento de las realidades que son consecuencia de la industria tecnologicomediática. De ahí que no sea suficiente admitir que esta industria influye en la sociedad (y, en consecuencia, en el alumnado), sino que se necesita que la enseñanza se transforme en una doble dimensión: académica y práctica. En la primera se precisa una renovación de los supuestos que la inspiran; en la segunda hay que implementar transformaciones relevantes de instrumentos, pautas, estrategias didácticas y normas.

Ambas dimensiones confluyen en la necesidad de un cambio de su ecosistema de comunicación. Las nuevas tecnologías permiten el acceso y reestructuran la relación con la información, que es ubicua y dinámica; facilitan la relación con redes de información y personas en tanto que nodos que están implicados en compartir y configurar vínculos e ideas, lo cual «va más allá de la recuperación de datos, ya que los aprendices, por tanto, demuestran su capacidad para saber más a través del establecimiento de conexiones por medio de los motores de búsqueda y las redes sociales» (Loveless y Williamson, 2017: 145).

De la escuela como universo cerrado en sí mismo a la escuela como fuente y creación de entornos comunicativos. De la pizarra, la tiza y los monólogos de hace poco más de

una década a la galaxia de la información y a su contemplación desde diferentes perspectivas. De la neutralización (o la recepción de la información, en el mejor de los casos) del mero observador a la posibilidad de la «creación» del alumno. Así, las ventajas hay que situarlas en la flexibilización del acto educativo en una doble dirección: de un lado nos brinda la posibilidad de comunicarnos en tiempos diferentes al presencial; de la otra, nos proprciona más herramientas para tal finalidad.

Todas estas posibilidades superan con creces a las que presentaron la mayoría de los avances y las tecnologías anteriores (Moeller, Powers y Roberts, 2012). Porque ahora su impacto no radica solo en la introducción y el depósito de la información que se deriva, sino en la reestructuración de las variables críticas del sistema.

Todo ello es lo que tendrá consecuencias en la escuela que llega, porque las nuevas tecnologías están alcanzando, influyendo y transformando las variables críticas de los sistemas educativos: el papel del profesorado, el rol del alumnado, la presentación de los objetos de aprendizaje, las claves organizativas de la acción educativa, las formas mediante las que se comunica el alumnado, etc.

Estas variables tienen que ser la base a partir de la cual la pedagogía y el alumnado acaben convergiendo. Se trata de un alumnado que, según Starkey (2011), actualmente aprende mediante la puesta en escena de diferentes competencias:

- Haciendo a través de información aislada, centrada completamente en tareas «medibles».
- Pensando sobre conexiones sencillas dentro del contexto de aprendizaje previsto, como son comparar y compartir, esencialmente.
- Reflexionando sobre conceptos, o sea, desarrollando la comprensión conceptual de ideas.
- Criticando y evaluando para explotar las limitaciones y el potencial de la información (el propio Starkey asegura que aquí radica una parte del éxito del proceso).
- Creando conocimiento (creatividad).
- Aplicando ideas en los procesos y experiencias para desarrollar nuevas realidades.[14]
- Compartiendo conocimiento mediante los contextos más auténticos y obteniendo retroacción para poder medir su valor.

Estas competencias deben circunscribirse a instrumentos y maneras de actuar con una preparación intelectual y pedagógica en sintonía con los requerimientos de representación curricular. Al fin y al cabo, la clave en forma de preceptos pedagógicos se basa en aceptar que lo que necesita la escuela «no implica solo cambiar de tecnología, sino también redefinir la concepción que tengamos del aprendizaje» (Prensky, 2011: 21).

Esta redefinición apuntada por Prensky implica la necesidad de tener presente teorías conectivistas como la de Siemens (2005), según la cual los aprendizajes deben centrarse en la necesidad de enfatizar conexiones del alumnado con diferentes objetos de

adquisición de información y con redes de información especializada. Esto se puede realizar en todas las materias, da igual que pensemos en la rigurosidad que exigen, por ejemplo, las matemáticas: Mientras se presenta un problema al alumnado, este puede buscar información en internet, por ejemplo. Desde esta perspectiva, por lo tanto, el aprendizaje no reside en un espacio físico concreto, sino en la capacidad pedagógica que la acción educativa tenga para establecer conexiones que permitan crear y analizar críticamente el conocimiento.

Adell y Castañeda (2012) desarrollaron una investigación en la que analizaban diferentes teorías del aprendizaje emergente que sirven de apoyo para analizar la adquisición de conocimiento a través de nuevas tecnologías. Además del conectivismo, también contamos con algunas teorías del aprendizaje libre y el aprendizaje como red (Conner, 2013).

Otra teoría pedagógica es la del aprendizaje ubicuo (Cope y Kalantzis, 2010), posible gracias a los nuevos medios digitales, que permiten que cualquier persona pueda producir y diseminar información. Así, el aprendizaje puede producirse en cualquier lugar y espacio, y, tal como propugnaba la teoría conectivista, no se limita a lo que ocurre en las aulas, sino que se puede adquirir a través de diferentes situaciones y escenarios.

No obstante, hay que recordar que ver un vídeo en YouTube o participar en una wiki no garantiza el aprendizaje. El aprendizaje se produce cuando realizamos actividades con estas tecnologías emergentes. Y tampoco podemos olvidar que las tecnologías no son neutras, no solo por los contenidos que transmiten y por las formas de reproducción, sino también porque su utilización viene condicionada por las creencias pedagógicas sobre la educación como disciplina y, más concretamente, sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La concreción del uso de las nuevas tecnologías que se desarrolle en la escuela que llega a partir de un modelo transmisor, práctico y crítico del currículum dependerá directamente de la aplicación que lleve a cabo el profesor o la profesora. Las teorías solo se pueden desarrollar si se adoptan una serie de medidas, empezando por el fomento de los centros de formación del profesorado (tema al que dedicaremos el capítulo noveno), y pasando también por la (necesaria) reestructuración de la concepción pedagógica imperante durante gran parte del siglo XX acerca de los procesos de aprendizaje y participación activa del alumnado en su proceso formativo como elemento constructor y activo de conocimiento.

Todos estos elementos se ponen al servicio del objetivo principal: abandonar modelos como el del profesor-transmisor y sustituirlos por el del profesor-facilitador de aprendizajes; pero también es necesario apartarse de una cultura profesional individualista, y no siempre del todo organizada (Tribó, 2008), que en ocasiones orienta sus concepción educativa hacia postulados que en mayor o menor medida pueden alterar los propósitos sociales (que deberían ser intrínsecos al mismo hecho de educar). Nos referimos a la tentación de algunos de aprovechar el impulso de las nuevas tecnologías para promover planes de estudio orientados a construir una «escuela-fábrica moderna» (Pine, 2008).

Kemmis y Grootenberg (2008) nos advirtieron de ello, por eso pusieron énfasis en que, además de la aceptación y el uso de las nuevas tecnologías, la escuela del futuro debe tener clara la distinción entre lo que se dice, lo que realmente se hace y el mundo convergente de las relaciones de esta «escuela-fábrica moderna», que parece pensar solo en el alumno como una futura mano de obra puesta al servicio del mercado laboral:

> En aras de clarificar esto, resulta importante desvelar también el uso engañoso de los lenguajes simbólicos que conducen al equívoco y la inadecuada transferencia de términos y de prácticas educativas de unos a otros lugares. Este modo de actuar avalado por las agencias internacionales de educación ha llevado a reproducir unas y otras prácticas educativas tipo facsímil, y esto lesiona el significado de la educación comparada desde posicionamientos de futuro (Zafiaurre y Hamilton, 2015: 171-172).

El recorrido por este capítulo nos ha permitido constatar que la acción educativa basada en las tecnologías es una acción planificada, propositiva, orientada a conseguir objetivos. No obstante, por muchos ordenadores con los que cuente la escuela que llega, la eficacia de estos objetivos se consigue por la estructuración de planes de acción pedagógicos; lo cual requiere acciones intencionales que proporcionen un cierto grado de direccionalidad al proceso educativo, puesto que «la ciencia y la tecnología han contribuido de forma asombrosa a mejorar nuestras condiciones de vida […]. Al mismo tiempo, sin embargo, han ocasionado problemas y riesgos que requieren un análisis serio y exhaustivo» (Paramá, Caballero, Coca y Jair, 2016: 271).

La tecnología no es ni (exclusivamente) buena ni (rotundamente) mala; dependerá de la responsabilidad de su uso y de la reflexión pedagógica previa. El hecho de que logren el efecto que anhelamos o consigan el que tememos no depende de las tecnologías en sí, sino de la elección que se haga, puesto que la idoneidad de su uso se medirá a partir de la implementación de las prácticas educativas, que tendrán que estar fundamentadas pedagógicamente y prescribirán aquello que tiene que llevarse a cabo para culminar de manera adecuada las metas previstas. Por eso, el uso de las tecnologías es inseparable de una serie de reglas de intervención pedagógica que, en función de las interrelaciones entre las condiciones y los efectos validados por cada contexto concreto, la escuela que llega tendrá que ser capaz de fijar para conseguir las metas educativas exigidas por la sociedad de su momento. Solo así logrará establecer prácticas educativas percibidas como paradigmas coherentes con lo que vive su alumnado fuera de las aulas, unas prácticas entendidas como retos habilitados para ofrecer respuestas a cuestiones particulares sobre qué y cómo enseñar en cada momento de la historia.

9. Por eso en el capítulo siguiente vamos a hablar de las narrativas audiovisuales.

10. A pesar de esto, en pleno siglo XXI es cierto que «la cultura humanista tradicional cada vez se encuentra más cuestionada por los nuevos códigos de la imagen tecnológica, por eso ya no goza de su anterior prestigio como vehículo de promoción individual y social» (Durán Vázquez, 2010: 193). En cierta manera, esta afirmación es la que da sentido a la publicación de un libro como este.

11. Todo ello sin olvidar también que «no hay que formar a los niños para que comprendan el ciberespacio como algo neutral, sino como algo radicalmente ético» (García Gutiérrez, 2015: 125).

12. En dicha investigación (Pallarès Piquer, 2013: 247), llevada a cabo a partir de una muestra de 846 alumnos y alumnas de entre 11 y 14 años de centros escolares valencianos, se concluye que «la presente investigación ha demostrado que, tal y como apuntan otras investigaciones, los niños de hoy construyen sus experiencias a través de los ideales y los modelos presentados por los medios de comunicación. Los resultados de uno de los cuestionarios de la investigación determinan que los medios son el principal agente de socialización de los preadolescentes, puesto que otorgan una puntuación de 2,73, y han ratificado que "los medios son una fuerza socializadora que dirige la forma de construir el mundo de nuestro alumnado, y también definen su lugar en este mundo. La concepción de la realidad de los niños en parte es una creación construida en los medios de comunicación" (Mustonen, 2000: 63)».

13. No solo estamos evolucionando a sociedades más individualizadoras, sino también más anónimas. Torres Santomé (2012) advierte que aquellas redes sociales que propugnan el anonimato no contribuyen a fomentar mentalidades responsables y cívicas en nuestro alumnado.

14. Estamos de acuerdo con Jarauta e Imbernón (2012) cuando afirman que la facultad de desarrollar nuevas realidades es uno de los aspectos que menos ha cambiado a lo largo de la historia. Es indiferente que se trate de una alumna del siglo XIX como de una del siglo XXI; por eso el capítulo cuarto del libro se centrará en la necesidad (imperiosa) de recurrir a las narraciones audiovisuales por parte de la escuela que llega, puesto que son una vía crucial para desarrollar nuevas realidades.

4. Cuéntame... ¿un cuento? Las narrativas audiovisuales como medio pedagógico prospectivo

Lo importante es que por medio de las narrativas constantemente estamos creándonos historias, como quiera que las llamemos. Desprovista de una narrativa, la vida carece de sentido. Sin narrativa, la enseñanza está falta de propósito; las escuelas son centros de detención, no de atención.

NEIL POSTMAN

Las narrativas de la esfera transmedia funcionan como activadoras de una emisión de textos donde los usuarios, como receptores expectantes de información, reciben (y a la vez componen) unos textos. Así, «se debe valorar esta dimensión estética performativa virtual que, al mismo tiempo, son prácticas transformadoras y creadoras de la subjetividad y lo sociocultural» (Fainholc, 2017: 85). Y se tiene que valorar para aprovechar la capacidad de generar sentido de las narrativas, que pueden otorgar significados a la tan compleja actividad de la comunicación.

La comunicación entendida como elemento de transmisión que traslada información desde un emisor a un receptor con el esquema clásico desarrollado por Shanon. Concepto complementado posteriormente por Jackobson, quien incluyó elementos como el contexto, el código y el contacto.

Con el transcurso de las décadas, el planteamiento inicial de Jackobson se vio modificado por diferentes parámetros de caracterización del fenómeno comunicacional hasta llegar a conceptualizar la comunicación como aquello que se desarrolla en los sentidos del receptor, no en los del emisor (Maciá Mercader, 2000). Su ejecución determina un aspecto fundamental tanto para la vida social como para la socialización, y debe analizarse desde diferentes puntos de vista, no solo a partir del ángulo desde el que «se tiene la pretensión de transmitir algo», sino también desde aquello que no se dice explícitamente.

Para comunicar información a través de las nuevas tecnologías y hacerlo de manera efectiva, en la actualidad se necesita una correcta gestión de la información que haga posible la elaboración de la misma; en caso contrario, puede producirse el fenómeno de la «brecha tecnológica»:

> La formación que lleve a eliminar la brecha tecnológica tiene que pasar por la narración de historias propias en el seno de un grupo, porque cuando sus miembros las crean construyen su propia realidad e identidad; pues las obras colectivas producen y sostienen solidaridad grupal, ayudan a hacer una comunidad. Pensando en los protagonistas de una comunidad de práctica, en el mundo de la enseñanza debemos contemplar una

> serie de aspectos respecto a los contenidos de la alfabetización tecnológica multimodal y multirrepresentacional (Bautista, 2009: 47).

Atendiendo a la descripción de las necesidades de la escuela que llega, partimos de la base de que los lenguajes tecnológicos-audiovisuales son herramientas formativas porque lo que transmiten puede influir en el desarrollo personal de las personas, mejorando su sensibilidad (Bolívar y Guarro, 2007), su percepción y la relación con el entorno natural y social, así como los procesos de reflexión, razonamiento y debate.

El sentido de estos lenguajes tecnológicos-audiovisuales se analiza desde lo que significa la narrativa; pero no se realiza como mero análisis de su contenido textual, sino por su capacidad para facilitar la consideración y la constitución del conocimiento desde enfoques interpretativos, que son los que configuran los significados.

El desarrollo personal al que se ha hecho referencia con anterioridad es necesario para que se produzca interacción social, ya que, en la sociedad en la que se enmarcará la escuela que llega, será necesario disponer de autonomía y seguridad, de competencias autoformadoras y, en una sociedad cada vez más individualizada, también habrá que fomentar la capacidad para participar en tareas de grupo.

Una manera efectiva, pedagógicamente hablando, de alcanzar el aprendizaje de estas competencias (como saberes teóricos y prácticos, de naturaleza instructiva y formativa) es recibiendo historias narradas con lenguajes audiovisuales, aprovechando que «los medios de comunicación social son instituciones más poderosas que la propia escuela en la transmisión de valores culturales sobre la infancia y la juventud» (Area, 2011: 184).

No se trata de un hecho excepcional, puesto que «los modernos siempre hemos sentido fascinación por aquello que da nuevos bríos a la capacidad humana para explorar la vida. La llegada del hombre a la luna, el *walkman*, la capacidad de cualquier dispositivo para ofrecernos una historia, etc.» (Paredes, 2009: 294).

Con esta reivindicación del potencial narrativo, la escuela está llamada a impulsar nuevas miradas y direcciones basándose en el amplio panorama de las narrativas audiovisuales, pues desde allí puede tomar la guía y la fuerza transmisora para desligarse de las pedagogías monolíticas basadas en la palabra de un profesorado que, ciertamente, «no sabe cómo hacer frente a las nuevas situaciones, no puede percibir su significado y no sabe cómo resolverlas»[15] (Gimeno, 2013: 253). De esta manera, proponer las narrativas audiovisuales nos permite:

- Expresar decisiones pedagógicas proyectadas hacia la implementación de entornos de aprendizaje que brindan la oportunidad de dotar de un recurso más al desarrollo de la acción educativa: las narraciones audiovisuales, que ofrecen una experiencia «conectada» entre diferentes fuentes del saber.
- Incorporar y comprender la alfabetización no solo en la lectoescritura, sino también en el desarrollo de competencias audiovisuales, informacionales y digitales.

- Usar la tecnología para crear procesos de aprendizaje colaborativo entre el alumnado.
- Reemplazar el monopolio del libro de texto como base exclusiva del conocimiento.
- Establecer el proceso y las actividades de aprendizaje como una tarea integrada y transversal en el desarrollo del currículo de todas las materias.

Estamos proponiendo encuentros entre los saberes y las diferentes posibilidades que las narrativas audiovisuales impulsan, y que permiten articulaciones significantes en cualquiera de las materias escolares, incluyendo aquellas que, *a priori*, pudiesen parecer menos receptivas a las narrativas audiovisuales, como las matemáticas, la física o la química, por ejemplo.

La presencia de mecanismos multimedia no debe entenderse como un elemento disruptivo para las concepciones más tradicionales de algunas asignaturas curriculares, ya que, a la postre, se trata de experimentar planteamientos multidisciplinares para instruir un sentido comunicativo con elementos multimedia y con narrativas audiovisuales que trasciendan los confines entre las representaciones visuales y textuales.

Las narrativas audiovisuales son mecanismos de transmisión de información iterativos y de múltiples dimensiones, capaces de superar los alcances temporales a partir de conjugaciones de tiempo que estimulan realidades, disyunciones e insinuaciones. Tal y como apunta Thrift (2005), se han vuelto parte de nuestro inconsciente (lo cual las convierte en muy válidas desde el punto de vista pedagógico), se han consolidado como algo que convive con nosotros y han influido en el pensamiento,[16] los conocimientos y las competencias de nuestra vida diaria.

Las narrativas audiovisuales permiten la transmisión, pero también la transición y el reinicio; es decir, son un conjunto de imágenes móviles de una misma realidad y de una idéntica posibilidad. Pero no las entendemos y las presentamos como un elemento pedagógico de primer orden canalizado en una metodología, sino como un eje que hace posible la constitución y la posterior transmisión de información. Como muy bien apuntan Salen *et al.* (2011), el aprendizaje no se puede computar únicamente en la cabeza; se tiene que desarrollar como consecuencia de la interactividad de un sistema dinámico.

En este sentido, en pleno siglo XXI, la narrativa audiovisual se erige en una vía mediante la cual los discursos existen, se generan y pueden ser transformados; esta es una constatación nuclear para la pedagogía en la medida en que lo enunciado audiovisualmente comunica y expresa una realidad que no es percibida como «sujetos de la educación pasivos y extraños a las lógicas de operación de la escuela, sino como seres con capacidad de operación en contextos y entornos definidos por los bienes culturales. Se las ve, por lo tanto, como portadoras de historia, constructoras de sentidos y multiplicadoras de significados» (Rodríguez Gómez, 2005: 287-288).

La utilización didáctica de las narrativas audiovisuales por parte de la escuela que llega establecerá unas prácticas pedagógicas en las que el significado (a saber, el conocimiento

ya sea matemático, ya sea lingüístico, etc.) se desarrollará como resultado de una interacción humana más que habitual en pleno siglo XXI (ser receptor de un relato audiovisual): sus vínculos con el paradigma de los símbolos y la cultura. Por lo tanto, permitirán que las estructuras que explican y proporcionan el aprendizaje no se expliciten solo por la interactividad tecnológica, sino por su capacidad para conectar las interpretaciones (el saber latente en las narrativas, en definitiva) con las dinámicas psicopedagógicas de un aprendizaje que, en esta ocasión, se encontrará mediado por unas narrativas interactivas expresadas desde un sistema de comunicación dinámico, hipertextual y multimedia.

Desde las narraciones audiovisuales, la generación de información significativa implícita en sus relatos no está condicionada por la temporalidad, sino por la categorización que tienen los hechos en la experiencia humana que, de una manera u otra, forma parte del acto de comunicación. En el contexto educativo de las aulas del futuro, el aspecto intersubjetivo de la narración (audiovisual) abre la posibilidad de conducir al alumnado por el trayecto vital de los otros y el avance existencial del nosotros:

> Por el camino de las historias que cuentan los otros y las que puedo contar yo acerca de esas historias accedemos a una nueva historia a través de una especie de trabajo colaborativo que permite la creación conjunta o, en términos de Foucault (1994), la construcción de una actitud especial para habitar el mundo, para comprenderlo y para comprender el lugar que ocupamos y el modo como nos insertamos en ese espacio: la *épiméleia* (Rodríguez Gómez, 2005: 279).

Esto acondiciona y ensancha la emergencia y la expresión de la gran cantidad de modalidades que el saber contiene. De hecho, los estudios e investigaciones que se están realizando ponen de relieve que las narrativas audiovisuales influyen positivamente para que el alumnado «desarrolle habilidades multitareas al mismo tiempo y aumente su capacidad de concentración y de leer y de escribir textos largos» (Aguaded y Cabero, 2014: 72). Por eso a la pedagogía se le presenta el reto de visualizar y promover análisis acerca de los comportamientos y los valores sostenidos en internet, y en las narrativas audiovisuales que este contiene, pues presentan características comunes marcadas por la globalización e integradas en la virtualidad, a pesar de propagar construcciones sociales diferentes (Fainholc, 2017). O sea, de aquel vídeo australiano (o brasileño, o japonés, o…) que se hace viral por YouTube y que usaremos en un momento determinado de alguna clase, tendremos que extraer la lógica social que contenga y que nos permita vincular un contenido de nuestra asignatura con una visión de un sujeto (o de un acontecimiento, o de un espacio físico que aparezca en las imágenes) en tanto que activo, creativo y autorregulador.

Tal y como afirman Adell y Castañeda (2012), otra de las virtudes de los medios tecnoaudiovisuales es que influyen en la manera de pensar y en las capacidades nemotécnicas del alumnado, porque con ellos se potencia un proceso paralelo de la información contrapuesto a aquel que es lineal en los materiales impresos.

En este sentido, la pedagogía que marque las pautas de la escuela que llega se regirá por unos procesamientos cognitivos que afectarán a la inteligencia instrumental y tecnológica, lugar donde depositaremos la información. Autores como Conner (2013) la denominan «inteligencia ambiental».

Para narrar con herramientas de mediación, la escuela dispondrá de un desarrollo tecnológico cuya función primaria es representar, producir y comunicar. Estos medios soportan los diferentes tipos de codificaciones comunicativas (visual, auditiva, verbal, kinésica, etc.), y la disciplina pedagógica tendrá que saberlas interpretar. Al usarse para contar historias, tienen la capacidad de vincular la tecnología con la narrativa de la cultura. Cuando se produce la acción narrativa, el receptor piensa y siente sobre el objeto de esta narración; entonces, esta manera de pensar y de sentir genera una visión del mundo narrado, ya que le da forma y reestructura informaciones, intuiciones, conocimientos previos y mundos personales a los que puede otorgar significados. En esencia «toda narración supone una secuencia de acontecimientos, y dicha secuencia siempre alberga significados» (Torres, 2003: 23).

Tradicionalmente la escuela había sido considerada heredera de la cultura letrada, por eso se la asociaba a una visión logocéntrica centrada en la comunicación oral enunciada por el profesor o basada en el manual escolar impreso. De cara al futuro, como estamos viendo, se deberá encontrar la manera de armonizar la cultura letrada clásica con aquello que Chartier (1998) designó como «lecturas salvajes», surgidas en el contexto de las nuevas formas de lectura. Así, por ejemplo, el hipertexto[17] no facilita el reconocimiento de textos propios de la cultura letrada (géneros discursivos, marcas textuales, etc.), puesto que el receptor o la receptora solo recibe bloques de texto y *continuums* de información. Y así:

> La integración de la cultura letrada nos provee de una identidad, nos hace pertenecer a una comunidad y sus códigos; el lector no es un ente aislado, sino que forma parte de una «inteligencia colectiva». En este sentido, son menos importantes las herramientas o tecnologías de apoyo de la palabra; lo relevante es la forma en que configuren las prácticas discursivas y se pongan en valor todas estas herramientas (Martos García, 2009: 32).

Este hecho nos lleva a admitir la complejidad de la situación con la que se encontrará la escuela que llega, que deberá ser capaz de superar las tradicionales definiciones de la cultura escrita en términos simples o unívocos.

La cultura posletrada en la que parece que se está diversificando la cibercultura (con todas sus manifestaciones y tendencias) se evidencia como la conjunción de lenguajes y tradiciones previas. Así, incluso «la narración serial o la intermedialidad nos remiten en realidad a una reutilización o remediación de códigos en los nuevos formatos en auge» (Martos García, 2009: 33).

La idea del hipertexto se insinuaba ya en *Rayuela*, de Julio Cortázar (que, a su vez, se inspiraba en un juego popular), de la misma manera que, tal y como asegura Ong (1997), la huella de la oralidad permanece en discursos que a veces nos dan la sensación de lejanía. De esta manera, la confluencia de medios tecnológicos con internet se está

acelerando y puede acabar suponiendo la segmentación de algunos medios en cuestión de años.

De la misma forma que la cultura letrada es capaz de ofrecer referentes clásicos a los diferentes experimentos intermediales, muchos videojuegos, aunque «narren» de una manera muy distinta a la habitual y además, lo hagan insertos dentro de un entorno digital, utilizan anclajes tradicionales, es decir, fuentes o secuencias narrativas identificables dentro de una prolífica tradición cultural anterior. En definitiva:

> No se produce una ruptura entre ambas culturas, pese al aparente divorcio de las formas más representativas de cada universo cultural; hay más bien permeabilidad, ósmosis o interacción, del mismo modo que el texto impreso tradicional y las mil formas de visualización han terminado por aliarse en el campo de la educación, pero también en todos los otros terrenos. El profesor es responsable de ofrecer una «reconciliación» que integre ambas culturas y discursos, porque, al fin y al cabo, en una época de cultura «híbrida» ha de tenerse una aptitud para sintetizar lo más valioso de ambos mundos, por ejemplo, los clásicos y las formas culturales emergentes de la era digital (Martos García, 2009: 34).

El lenguaje (de hecho, todos los lenguajes) es un vehículo de expresión, de comunicación y una vía de racionalización independientemente de si su sustancia es oral o escrita. Si tradicionalmente se había prestado más atención al lenguaje verbal, había sido por su relevancia en nuestra cultura y en la constitución de la propia humanidad, pero también por motivos de inercia académica y por la idiosincrasia particular de los medios de los que se disponía socialmente: aquellos medios más estrictamente relacionados con la imprenta. Si ahora disponemos de nuevos medios, ¿por qué tendríamos que renunciar a ellos y a las narraciones audiovisuales que derivan de los mismos?

Para la comprensión y la recepción coherente y ordenada de las narraciones audiovisuales se necesita introducir dentro de las aulas una cierta estructuración de los discursos audiovisuales. Si se asume el modelo de explicación de la comprensión[18] de la narrativa audiovisual (presente en una película, en un reportaje multimedia, en un videojuego o en un anuncio publicitario televisivo, por ejemplo), las narraciones audiovisuales tienen un determinado tipo de estructura interna (Verdú, 2005), de la misma manera que ocurre con la narrativa escrita. Esta estructura interna es la que tiene que ser descrita pedagógicamente por la escuela que llega en términos de una red de categorías y de relaciones lógicas que se den en estas categorías; al mismo tiempo, el profesorado tendrá que ser capaz de explorar la correspondencia de esta red con metodologías que hagan posible que el alumnado organice y asimile la información que le va llegando.

Se trata de una información que debe estar vinculada a los conocimientos previos. Diversas investigaciones han puesto de manifiesto la relevancia de los conocimientos previos sobre cualquier tema. El grado de conocimiento de las personas acerca de un tema concreto puede influir en las estrategias que se desarrollen para organizar la información. Estas son las razones que justifican la necesidad de conocer el lenguaje audiovisual como vía para poder entender cómo se desarrollan las acciones y

comprender la forma mediante la cual los recursos ejecutan la acción audiovisual que se narra.

La comprensión del texto audiovisual hay que entenderla como el proceso de construcción de un conjunto de imágenes representativas de la narración mediante la utilización de la estructura almacenada en la memoria del alumnado (Campión, Navaridas y Reparaz, 2014). En este capítulo, la hemos presentado como una herramienta apta para reflexionar sobre la pedagogía, que se centra en un planteamiento de la enseñanza canalizado en prácticas que colaboren en vincular la acción pedagógica con el contexto más extenso de la era digital. La propuesta de aprovechar las narrativas audiovisuales no es más que una opción en favor de la profundidad (del «ensanche» de lo que es el desarrollo de una clase, ya sea de matemáticas, de ciencias naturales o de lengua) y del alcance que deriva de estos textos audiovisuales. Es, en definitiva, una aportación que se debe integrar en las modalidades de pensamiento y en los supuestos concebidos en torno al futuro de la educación.

Si este proceso de integración de las narrativas audiovisuales es capaz de establecer una correspondencia entre las reglas y las categorías de la narración y los esquemas de conocimiento que usa el sujeto para su comprensión y asimilación, la acción educativa de la escuela del futuro habrá conseguido su objetivo de instituirse como fuente de transmisión de conocimiento. No obstante, hay que tener presente que la pedagogía no es una ciencia exacta; pero tal evidencia no debería suponer un obstáculo para que en este capítulo hayamos podido racionalizar una parte de los procesos educativos de la escuela que ya está llegando a partir de la potencialidad de las narraciones audiovisuales. Si, como afirma Hudson (2011), cualquier diseño pedagógico debe establecer la coherencia entre el contexto, el contenido y la enseñanza de aprendizajes, proceder pedagógicamente a enmarcar los contextos socioeducativos (entre los cuales hay que situar las narrativas audiovisuales, que inundan el día a día de nuestro alumnado) que están «acechando» a la escuela es actuar basándose en una de las obligaciones de las ciencias sociales. Ello implica conjuntar dos esferas temporales: la de la normatividad, propia de la ciencia, y la de la contingencia, típica de la tecnología (e intrínseca a la esencia humana, pues el ser humano es, por definición, persona de acción). De esta manera, toda crítica a una propuesta como la de otorgar peso a las narrativas audiovisuales dentro de las aulas («esto para una clase de historia, de acuerdo, pero… para una de matemáticas, ¿estás seguro que es adecuado utilizar la narrativa audiovisual cuando lo que quiero enseñar es aritmética?») tendrá mayor o menor sentido en función de lo que consideremos como tecnología (una narrativa transmitida a través de un mecanismo tecnológico para el alumnado de la escuela que llega ni siquiera será ya algo percibido a través de la tecnología) y, sobre todo, de la conveniencia o la inconveniencia de la supuesta problemática antropológica que pueda acompañar a las estrategias y decisiones pedagógicas adoptadas.

Aquello que en realidad resulta significativo es comprender cómo funciona una escuela en cuanto agente sociocultural dedicado a crear y autorizar espacios concretos de significado(s). Después, evidentemente, tendremos que asumir la tarea de implementar

prácticas educativas coherentes con las características de la sociedad con la que la escuela cohabita, por eso hemos presentado las narrativas audiovisuales como una herramienta mediante la cual las identidades de la educación y del alumnado están siendo repensadas.

15. El propio Gimeno (2013: 253) asegura, en una afirmación contundente e inquietante, que «en realidad, la mayoría [del profesorado] no siente crisis alguna, sino que expresa anomia, el malestar y el deseo de huida. Hoy la principal reivindicación del profesorado es la de la jubilación anticipada».

16. Loveless y Williamson (2017: 82) aseguran que el alumnado que acude hoy a las aulas dispone de «un estilo de pensamiento cibernético que se ha vuelto tan normalizado que ahora conforma una especie de inconsciente de fondo de la población actual».

17. Aunque la concepción de «hipertexto» contenga algunas aseveraciones vehementes referidas a la educación, como la de Joyce (2008), es cierto que su significación se ha incrementado a causa de la generalización de la red (Coll y Monereo, 2008); el hecho de que internet sea una gran malla hipertextual consolida más la necesidad de prestarle atención. El interés de muchas investigaciones se ha centrado más en los efectos cognitivos de la lectura hipertextual que en el análisis de las competencias necesarias para escribir o leer hipertextualmente. Sin embargo, aprender a escribir hipertextualmente implica una actitud crítica sobre creación de enlaces y sobre su tipología, elementos un tanto alejados de la navegación «ingenua» que se produce habitualmente cuando se está en internet.

18. Como la mayoría de historias se centran en acciones humanas, Starkey (2011) asegura que el «conocimiento más elevado» es aquel que la acción educativa es capaz de relacionar con los principios y las reglas de la acción humana (lo que en el contexto pedagógico reciente se ha conceptualizado como «aprendizaje significativo», en definitiva). Esto hace que los niños puedan comprender las relaciones causales del suceso de una guerra, por ejemplo; y no lo hacen por su conocimiento específico de las historias, sino porque «pueden organizar este conocimiento sobre la base de un *script* de guerra, que es un parte de su conocimientos general sobre las acciones» (Del Moral, 1998: 117). Precisamente a esto se debe que la comprensión de las narrativas audiovisuales implique tener unos esquemas específicos de la historia y unos esquemas de conocimiento sobre las secuencias temporales y causales de las acciones, así como también un mínimo de conocimiento de la gramática audiovisual a la cual el receptor está sometido.

5. La cultura escolar como escenario para la innovación educativa

El objetivo principal de la educación es crear personas capaces de hacer cosas nuevas, y no simplemente repetir lo que otras generaciones hicieron.

JEAN PIAGET

No es la primera vez que nos aproximamos al estudio de la cultura escolar y de la innovación educativa como mejora de la calidad docente. En el primer caso, ya hace algunos años (López Martín, 2001 y 2002), analizamos de manera general y descriptiva el nacimiento y evolución del concepto de cultura escolar en el transcurso de la España contemporánea, haciendo hincapié en los modos y formas en las que se va construyendo, siempre bajo el entramado relacional conformado por el discurso teórico, la norma legal y la realidad práctica de cada momento histórico; con posterioridad, en estudios más específicos, nos hemos detenido en algún aspecto concreto de ese entramado mencionado, como puede ser la centralidad curricular de las prácticas escolares (López Martín, 2005), la importancia de los elementos materiales entendidos como mediadores entre las distintas dimensiones de la cultura escolar (López Martín, 2006 y 2009), o el impacto de esta renovada perspectiva histórica en los emergentes estudios sobre la conservación de la memoria y el patrimonio escolar (López Martín, 2012-13).

Por otro lado, en este caso, nuestra dedicación a los temas sobre innovación educativa y mejora de la calidad docente es mucho más reciente, coincidiendo con la responsabilidad de gestión en la Universidad de Valencia y el vicerrectorado de Políticas de Formación y Calidad Educativa. Más allá de la participación en diversos congresos y jornadas científicas, dejamos constancia publicada al abordar las claves reflexivas sobre la innovación y calidad en la educación superior (López Martín, 2017) o en nuestra ponencia «Cartografía institucional de la cultura de innovación como recurso de mejora docente en la Universitat de València (España)», realizada en mayo de 2017 en colaboración con M. Jesús Martínez Usarralde, y presentada en el III Encuentro de Educación Internacional y Comparada, celebrado en México.

La novedad de este trabajo no es otra que plantear las posibles convergencias y divergencias, encuentros y desencuentros, parámetros de cambio y ruptura o de inercia y resistencia, entre ambos mundos, sin duda condenados a entenderse, con el objeto de poner de relieve la necesidad de una adecuada vertebración de la cultura escolar como condición inexcusable, aunque quizás no suficiente, para el progreso y desarrollo de la innovación educativa de la escuela que llega.

Aproximación al concepto de cultura escolar

El concepto de cultura escolar se ha instalado definitivamente en el ámbito de los estudios sobre educación, especialmente en el mundo histórico-educativo, bajo la propuesta de dirigir la mirada al análisis de la intrahistoria, de la llamada «caja negra» de la educación o, como lo denominamos en su día, al estudio de la «escuela por dentro» (López Martín, 2001). Autores como D. Julia y A. Chervel, para el ámbito francés; M. Depaepe y F. Simon o las teorías sobre la *school grammar* de D. Tyack y L. Cuban, en el mundo anglosajón; A. Nóvoa, en el caso de Portugal; y A. Viñao y A. Escolano, en el contexto español, entre otros, todos ellos citados en el trabajo referenciado, han puesto de manifiesto que la cultura de la escuela, como producto típicamente escolar, queda configurada en un entramado de normas, teorías y prácticas que, sedimentadas a lo largo del tiempo e interactuando de forma sinérgica, se materializan en los modos de pensar y se transmiten de generación en generación entre los miembros de la comunidad escolar, con la firme capacidad de explicar numerosos aspectos del funcionamiento real de estas instituciones. Y es que, sin renunciar a la siempre necesaria ligazón de la educación con el resto de instancias sociales, no resulta arriesgado pensar que el mundo educativo puede entenderse como un espacio social que se construye con una cultura propia, que reinterpreta la influencia de factores exógenos, conformando un subsistema con señas de identidad diferenciadas.

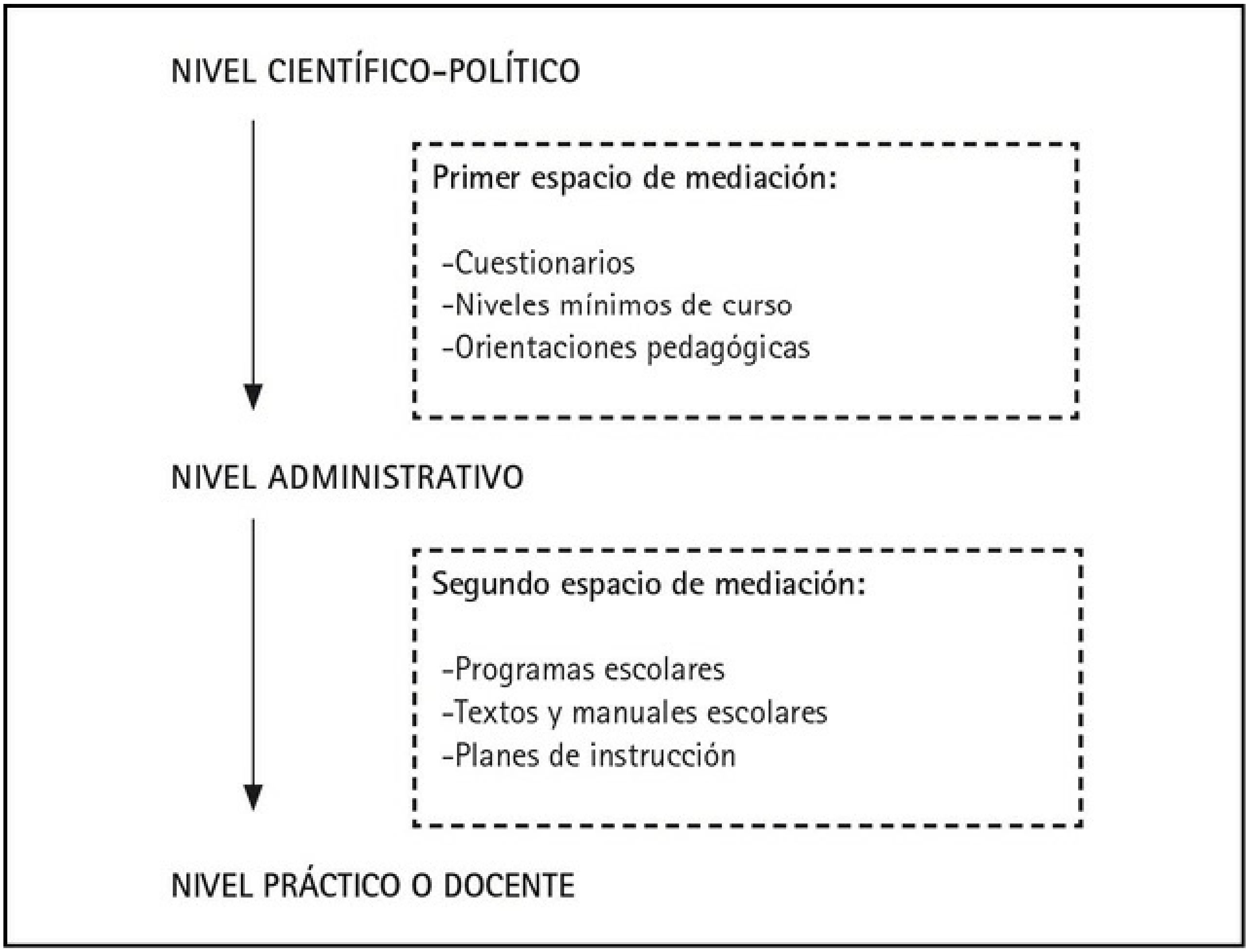
Este concepto de cultura escolar, como decimos, queda integrado por una trilogía de registros o tres dimensiones básicas, con capacidad de relación multidimensional: la de los expertos (teoría), administradores (norma) y docentes (realidad). En primer lugar, la cultura del conocimiento científico (plano teórico), concretado por el pensamiento y reflexión de los expertos, va marcando el ideal de las innovaciones pedagógicas que hay que trasladar a las instituciones escolares. Esta dimensión encuentra su hábitat natural en la ciencia de la educación, en el discurso académico y en los textos pedagógicos emanados de los centros de formación de educadores desde mediados del siglo XIX. Por otro lado, un segundo registro queda constituido por la dimensión política e institucional (plano legal), que afecta a la formalización de los marcos jurídicos y administrativos en que se concreta la organización de la escuela. Su ámbito propio se configura en los espacios burocráticos y de gestión que van conformando el funcionamiento normativo de los sistemas e instituciones educativas, instrumentando casi siempre una determinada ideología o estrategias de lucha por el control sociopolítico. Finalmente, el tercer sector de la cultura de la escuela está constituido por los registros empíricos (plano real), que, a modo de tradición inventada, han ido construyendo los maestros como un conjunto de recursos artesanales emanados de la propia experiencia a la hora de resolver los problemas prácticos de su trabajo y gestionar la vida cotidiana de las escuelas. Su fundamento es básicamente etnográfico y se consolida en el desarrollo gremial de la pragmática de su oficio, muy distanciado del discurso científico y de la norma organizativa de la dimensión institucional.

Esta triple dimensión de la cultura de la escuela tiene su correlato o traducción a claves de decisión curricular en tres niveles básicos de intervención, superpuestos a modo

de círculos concéntricos: el nivel científico-político, administrativo y práctico o docente, tomados de mayor a menor grado de libertad. Cada una de estas instancias de decisión curricular, aun en constante interacción, puede poseer su propia lógica de funcionamiento y responder a intereses y circunstancias diferentes.

El nivel científico-político, como máxima expresión del poder, establece los grandes fines de la educación y trata de ofrecer respuesta al «para qué» de la tarea educativa. El nivel administrativo, por su parte, en muchas ocasiones con ayuda de los científicos, traduce a claves curriculares dichos fines y principios políticos mediante directrices dirigidas, principalmente, a los actores del proceso formativo (profesores, estudiantes, inspectores…). Finalmente, el nivel práctico o docente asumirá la tarea de convertir las metas curriculares en objetivos concretos hacia los que irá dirigida toda la actividad práctica. Estos niveles, lejos de permanecer estáticos, se encuentran en constante interacción, ayudados por filtros que tratan de suavizar el mecanismo de funcionamiento de la totalidad de la cadena; me refiero a un conjunto de instrumentos (cuestionarios, niveles mínimos, orientaciones, programas, textos y manuales, programaciones de aula, cuadernos de preparación de lecciones...) que, operando en los bucles de conexión que hemos denominado «espacios mediacionales» (López Martín, 2009), traducen los códigos de un nivel a otro y se esfuerzan por otorgar cierta uniformidad ideológica a todo el proceso de desarrollo curricular; por lo que auxilian al docente en su quehacer cotidiano de aula.

Niveles y espacios mediacionales de determinación curricular



Y este entramado relacional constituido por estas tres dimensiones de la cultura escolar o el engranaje de funcionamiento de los niveles de determinación del proceso curricular señalados va a explicar –incluso legitimar– la vida cotidiana del interior de las instituciones docentes; asimismo, sirve de indicador de calidad de los procesos educativos. No parece arriesgado afirmar, en una primera aproximación, que una correcta vertebración de estas tres dimensiones o el correcto acoplamiento de los niveles va a significar un escenario propicio para el mejor funcionamiento y óptimos resultados de la tarea educativa. La innovación docente también queda condicionada, cuando no determinada, por esta adecuada vertebración de la cultura escolar.

La innovación educativa como recurso de calidad docente

El término *innovación* significa «alterar cosas introduciendo novedades», por lo que queda identificado con conceptos como cambio, renovación, transformación, reforma, modificación, etc. Bajo esta consideración, toda innovación supone un cambio, aun cuando no todo cambio puede calificarse como innovación, pues esta debe implicar un proceso razonado, planificado y conjunto para mejorar el conocimiento, en nuestro caso, educativo. La innovación educativa se presenta, así, como un «conjunto de ideas, procesos y estrategias, más o menos sistematizados, mediante los cuales se trata de

introducir y provocar cambios en las prácticas educativas vigentes» (Cañal de León, 2002: 11). Con ello, en tanto que cambio planificado, deliberado e intencionado hacia una mejora de la calidad en educación, se vincula de forma natural al concepto de renovación pedagógica (Sanmartín y Peirats, 2014). Y no faltan autores/as que, de manera muy general, consideran la innovación educativa como procesos de cambio que generan mejoras y producen valor añadido en la formación de estudiantes y profesores (Ibarra y Rodríguez-Gómez, 2014; Ejsing-Duun y Skovbjerb, 2016, entre otros).

Desde esta perspectiva integral de alteración de la realidad vigente, aceptamos la definición propuesta por Cebrián (2003: 23), que entiende la innovación docente como «toda acción planificada para producir un cambio en las instituciones educativas que propicie una mejora en los pensamientos, en la organización y en la planificación de la política educativa, así como en las prácticas pedagógicas, y permita un desarrollo profesional e institucional con el compromiso y comprensión de toda la comunidad educativa». Aprender mejor todos para enseñar mejor a la totalidad, esa debe ser la directriz orientadora de la hoja de ruta. Convertir la necesidad del cambio, en definitiva, en oportunidad de mejora.

Poco importa la existencia de más o menos expertos (frikis, dirían algunos) comprometidos con la innovación; de nada sirven procesos innovadores aislados que representan mejoras efímeras… Es necesario construir una actitud proactiva, una sensibilidad especial en la totalidad de la comunidad educativa, orientada a la adaptación al cambio constante, al diálogo con un futuro renovador que asegure una mejora permanente en la calidad educativa. La escuela que llega debe apostar por caminar hacia una cultura de innovación como garantía de una mejora en la calidad educativa, asegurando innovaciones reflexivas, sostenibles, que impliquen a toda la comunidad, con el centro docente como escenario privilegiado de actuación; apostando por la integración real de las TIC como verdaderos recursos pedagógicos y poniendo en valor el compromiso de las personas con los procesos de transformación socioeducativa, más allá de los procedimientos utilizados.

En cualquier caso, la innovación educativa, tal como la venimos definiendo, debe apoyarse en una serie de pilares que refuercen la sostenibilidad de la estructura. No podemos sustraernos a comentar, brevemente al menos, algunos de ellos. La puesta en valor de la docencia, en la medida en que difícilmente se puede fomentar el compromiso con una educación de calidad, si no hay una dignificación del oficio de enseñar, es, sin duda, el primer cimiento sobre el que construir este escenario de innovación. Y para esta tarea resulta imprescindible devolver al ámbito educativo aquel espíritu de un profesorado comprometido con el ejercicio del liderazgo docente; lo que exige un segundo eje sobre el que va a descansar la construcción de un adecuado modelo de innovación educativa: la formación inicial y permanente del profesorado.

No hace falta traer aquí la referencia de un nutrido número de informes nacionales e internacionales que destacan al profesorado como centro nuclear de los procesos de enseñanza. Sin un profesorado bien formado, con posibilidades constantes de reciclaje profesional para adaptarse a los nuevos contextos de complejidad e incertidumbre de las

sociedades actuales, no podemos aspirar a niveles propicios de innovación educativa. Y en esta centralidad de la figura del profesorado, la apuesta por la coordinación, el trabajo colaborativo y la formación de equipos compactos para la mejora docente se presentan como aspectos privilegiados para este impulso de la innovación.

Si queremos consolidar una significada política de innovación, hay que extender esta colaboración reclamada para el profesorado a la totalidad de la comunidad educativa, La participación de todos los sectores (profesorado, estudiantes, administración, gestores, familias…) es otro de los requisitos imprescindibles para la consecución de dicho objetivo. Una educación innovadora debe ser una tarea de esfuerzos compartidos, teniendo el centro docente como el espacio idóneo para la implementación de las mejoras de cambio y crecimiento cualitativo.

Por otro lado, en un proceso constante e imparable de expansión de la virtualidad y de la digitalización (blogs, wikis, foros, realidad aumentada, gamificación, etc.), la integración de las nuevas tecnologías es otro de los pilares en los que sustentar los procesos de innovación docente. Esto no significa que su desembarco en los procesos formativos suponga, *per se*, buenas prácticas innovadoras –como se ha llegado a creer tiempo atrás– o que esta conectividad agote la totalidad de la innovación (Salinas, 2015: 31-33) bajo el criterio de que no puede haber un cambio pedagógico que no sea mediado por una herramienta de alta tecnología, en una visión puramente tecnocéntrica (De Pablos, Área, Correa y Valverde, 2010) o de un uso exclusivamente instrumental. Pues no resulta extraño advertir la presencia masiva de tecnología en las aulas, con sofisticados niveles técnicos, frente a la casi inexistencia de diseños curriculares con la calidad pedagógica suficiente como para revertir estos instrumentos en verdaderos recursos educativos. Como anota Cabero (2015), «nos hemos preocupado demasiado en utilizar las TIC bajo la perspectiva centrada en el docente, cuando deberíamos tender hacia una incorporación de modelos centrados en el alumno y la conectividad».

Estas políticas de innovación, finalmente, tienen otro de los desafíos más notables en la transferencia y sostenibilidad como requisitos imprescindibles para garantizar una adecuada construcción de la cultura de innovación, por la que se viene apostando desde el inicio de este libro. Es muy habitual utilizar la metáfora de los fuegos artificiales para evidenciar los peligros de la innovación: son muy explosivos al principio, levantan gran admiración en sus inicios, pero su fogosidad se desvanece de forma muy rápida. Si queremos que las acciones de innovación perduren, que se consoliden en el tiempo y tengan un carácter sostenible, resulta imprescindible crear espacios para socializar las buenas prácticas, compartiendo experiencias que nos lleven a visibilizar adecuadamente el impacto de la innovación docente.

Vertebrar la cultura escolar, apostar por la innovación

Analizados los conceptos de cultura escolar y de innovación educativa, parece fuera de toda duda poder afirmar que, a mayor grado de coherencia entre los diversos planos en que se objetiva esta implementación del currículum o convergencia de las dimensiones de

la cultura de la escuela, mayor posibilidad de innovación pedagógica, en la medida en que la práctica innovadora se ve alimentada por investigaciones especializadas realizadas en otros registros. Por el contrario, en un funcionamiento disonante, los desencuentros entre estas estructuras producen un estancamiento del progreso pedagógico y desorientación o, en su caso, fracaso de la innovación propuesta, al distanciarse el funcionamiento de cada uno de los niveles y perder eficacia y unidad la consecución de objetivos comunes.

La vertebración de las dimensiones de la cultura escolar o el correcto funcionamiento de los engranajes del proceso de determinación curricular suponen una condición inexcusable –quizás no suficiente, pero imprescindible– para el desarrollo de los procesos de innovación educativa y la conformación de esa cultura de innovación docente que proponemos: la unidad del discurso científico con la práctica docente a través de una correcta traducción de los principios orientadores por parte de la dimensión administrativa supone la vitamina necesaria para el crecimiento de los procesos de innovación. Este debe ser el objetivo prioritario de los centros docentes del siglo XXI a la hora de construir esta cultura de innovación docente y calidad educativa.

No es extraño encontrar, sin embargo, casos o modelos de cultura escolar puntuales en que el funcionamiento de los procesos curriculares o de la totalidad del proceso educativo se explique solo desde una de las lógicas o niveles de determinación curricular, aisladamente y no por influencia sinérgica del resto de planos conformadores de la cultura de la escuela; lo que imposibilita, de manera determinante, el progreso de la innovación. Pongamos algunos ejemplos de estos desencuentros o falta de flexibilidad en el desarrollo del currículum.

Si la cultura escolar se conforma, exclusivamente, en torno a la lógica científica, los relatos de los académicos, por potentes y poderosas que sean sus orientaciones investigadoras, jamás alimentarán la práctica; se perderán en un imaginario absolutamente ineficaz, aun cuando sean traducidos correctamente por la dimensión administrativa y depositados en una norma legal, a menudo incomprendida, cuando no percibida como una injerencia intolerable por los propios actores de la práctica. Un ejemplo es el caso de la llegada de los primeros medios audiovisuales a la enseñanza de finales de los sesenta y principios de los setenta, incomprendida por el profesorado, bajo una resistencia férrea a su adaptación a la práctica. Esta supuesta política innovadora quedó en la epidermis del sistema sin poder penetrar en la cultura escolar y cuajar en la realidad de los centros docentes de aquel tiempo. Únicamente, la complicidad de los docentes, años más tarde, impulsó los procesos de cambio y activó la mejora de la calidad docente prevista.

Un desequilibrio desmedido en favor de la dimensión normativa o legal, hasta el punto de cercenar las otras dos dimensiones, condena igualmente las políticas de innovación educativa a ser consideradas elementos extraños e impuestos por la Administración, lo que también supone un rechazo o resistencia a incorporarlas a la realidad práctica. Para esta circunstancia, los ejemplos que podríamos citar son verdaderamente abrumadores y muy significados a lo largo de la historia pedagógica contemporánea. Por no desbordar los límites espaciales de un capítulo de estas características, sirva hacer referencia a la

cantidad de reformas educativas pergeñadas por los gestores del ámbito político que han fracasado en nuestra historia reciente, por la falta de legitimación del ámbito de la ciencia académica y, sobre todo, por la ausencia de complicidad del profesorado y el mantenimiento de estructuras que impidan los cambios o modificaciones propuestas. Si quisiéramos perfilar la idea en una situación más concreta, sirva constatar la tendencia a vincular texto y currículum como dos estructuras pedagógicas interrelacionadas –así ha ocurrido en varios momentos de nuestra historia–, lo cual ha supuesto que el desarrollo de la práctica docente se explique, casi con exclusividad, por medio de las pautas marcadas por los libros de texto, enciclopedias, guías didácticas, libros del maestro, etc., con la consiguiente oposición a todo lo que pudiera significar un cambio innovador de esas mismas estructuras de aprendizaje.

A pesar de todo, la participación de la dimensión administrativa en la adecuada vertebración de la cultura escolar o correcto funcionamiento de los engranajes curriculares es más que necesaria para la propia conformación de un adecuado modelo de innovación educativa. La convergencia entre el relato científico y la práctica docente, pensamiento y realidad no es suficiente si queremos asegurar que los cambios producidos por las innovaciones docentes adquieran alguna garantía de éxito en su continuidad. La sostenibilidad en el tiempo y transferencia de buenas prácticas, aun cuando su consolidación puede realizarse internamente en el espacio propio de las redes del colectivo de profesorado, encuentra en la legislación un potente impulso de permanencia en el tiempo, toda vez que, comprobado su éxito de mejora, queda institucionalizada al ser depositada en la norma y difundida así entre el resto de la comunidad educativa.

Finalmente, si la desconexión se produce en el ámbito del ejercicio de la práctica, si la lógica del oficio del docente no encuentra el auxilio del resto de dimensiones, la experiencia rutinaria y la exigencia de solución inmediata del devenir de la realidad impiden la reflexión de la propia práctica y ahogan toda política innovadora. El docente, en este caso, se refugia en un conjunto de hábitos o reglas artesanales que, alejadas de la pedagogía académica y de la legalidad normativa, le facilitan la pragmática de su oficio, por lo que supera la indefensión metodológica de su formación. Las prácticas escolares, atendiendo a esta dimensión, quedarían configuradas desde una especie de «tradición inventada» por los propios maestros, a modo de un conjunto de recursos y de recetas básicas, alejadas –cuando no enfrentadas– al resto de niveles, heredadas de unas generaciones a otras, reproducidas miméticamente y transmitidas por técnicas de aprendizaje vicario con escasa distancia crítica.

Esta experiencia gremial del magisterio, como decimos alejada de los principios científicos y huérfana del auxilio de los gestores del sistema, conformada por ese conjunto de recursos artesanales, queda alimentada, incluso, por la repetición mimética de las propias vivencias experimentadas por uno mismo en sus tiempos de estudiante. En este modelo de cultura escolar no es infrecuente encontrar profesionales de la docencia que consolidan como óptimas las propias estructuras en las que realizaron sus aprendizajes escolares, basando su propia práctica docente en aquellas mismas estructuras, sin ningún tipo de reflexión crítica. En este caso, la posibilidad de cambio y

mejora, obviamente, queda secuestrada y la innovación aparece absolutamente cercenada. Aprender a desaprender las formas en las que te enseñaron como alumno/a a tomar distancia crítica con tu propio pasado escolar resulta inexcusable para un profesorado que aspira a caminar hacia esa cultura de innovación docente por la que apostamos y presentamos como óptima para la escuela que llega.

Así pues, como anotamos en el título de este apartado, vertebrar la cultura escolar, buscar la convergencia con sus tres dimensiones, y facilitar un funcionamiento flexible de las estructuras de determinación curricular no es otra cosa que apostar por la innovación.

A modo de conclusión

Construir una cultura de la innovación docente, por tanto, constituye uno de los retos fundamentales de la educación en estos inicios del siglo XXI, en el que hemos dejado atrás una sociedad tradicional e industrial para abrazar la llamada sociedad creativa y del conocimiento. Una cultura que signifique la extensión de una actitud proactiva y positiva de toda la comunidad escolar para trabajar cooperativamente al servicio de la mejora de la calidad educativa; una cultura que no solo suponga la integración de novedades metodológicas, sino la planificación y reflexión permanente para abordar los procesos y las acciones clásicas de la formación con un espíritu de cambio y renovación; una cultura de innovación, en suma, entendida como un recurso para «aprender a desaprender», a ser capaces de escapar de la rutina construida desde la inercia experiencial de cada cual.

Esta apuesta decidida por la mejora de la calidad docente debe construirse sobre la base de un entramado de relaciones coherentes y sinergias vertebradas entre las dimensiones de la acción pedagógica (teoría, norma y práctica), en un escenario compartido de trabajo participativo entre sus máximos representantes: los científicos de la academia, los gestores de las administraciones políticas y los actores de los procesos formativos. La dignificación de la docencia, la formación del profesorado desde la exigencia del liderazgo docente, la participación comprometida de todos los sectores involucrados en la enseñanza, la apuesta por los centros como escenarios privilegiados para su desarrollo, la reflexiva integración de lo virtual en los procesos de aprendizaje o la sostenibilidad de las acciones de mejora a través de la creación de espacios de transferencia de buenas prácticas suponen algunos de los pilares sobre los que comenzar y solidificar la edificación de esta cultura de innovación.

En cualquier caso, todas estas directrices de conformación de una urgente e irremplazable cultura de la innovación docente, y otras más que pudiéramos haber abordado en este capítulo, no serán suficientes si no apostamos por una innovación más centrada en las personas que en los procedimientos, en el aprendizaje auténtico que en banales enseñanzas, en hacer la tecnología más humana y no solo al humano más tecnológico, en recuperar en toda su dignidad «el oficio de educar».

6. Aprendizaje activo: más allá del binomio teoría-práctica

Si enseñamos a los estudiantes de hoy como enseñábamos ayer, les estamos robando el mañana.

JOHN DEWEY

Comprender el mundo es un horizonte que la escuela que llega debe afrontar con determinación. Las comunicaciones evolucionan a un ritmo vertiginoso, la ciencia y la tecnología no cesan de sorprendernos con constantes e impredecibles avances… En un mundo globalizado, en el que la circulación y almacenamiento de la información establece nuevas reglas (globales) de funcionamiento, es necesario que la sedicente sociedad del conocimiento apueste por una educación integral, no solo pertrechada de conocimiento teórico, sino también de valores y sentido crítico.

La escuela que llega debe estar orientada al desarrollo de nuevas propiedades y atributos que permitan alcanzar, al fin, la tan anhelada educación integral. A una educación que verdaderamente se precie de serlo debe exigírsele, de manera rotunda, el encargo de una formación global que ejercite y forme al alumnado en dimensiones tan humanamente intrínsecas como el compromiso ético, el desarrollo estético, la interacción social, la evolución cognitiva y el desarrollo afectivo y sentimental de los educandos.

Uno de los giros pendientes de trazar para la escuela del futuro radica, entre otras transformaciones de calado, en la renovación metodológica (Chiva, 2016). Para ello, es necesario trascender, al fin, de una visión educativa tradicional, basada en la enseñanza, a otra centrada en el aprendizaje (Boud, 1988; Weiner, 2002). Se trata, por consiguiente, de canalizar las experiencias del pensamiento y su potencial creatividad hacia modelos que funcionen como conectores sistémicos de objetivos que hagan posible «reproducir estilos pedagógicos donde el ejercicio del aprendizaje sea un resultado sumatorio […] adscrito al rico proceso educativo que suscita la reflexión […] en su intento por comprender el mundo en su devenir» (Hernández, 2017: 15).

En contraposición al tradicional binomio enseñanza-aprendizaje, el aprendizaje que proponemos aquí adquiere un rol preponderante que pone al alumnado en el centro del proceso. No es el conocimiento el que llega del exterior y se administra o transmite al alumnado, sino que es el alumnado quien, con una actitud activa y según su propia decisión y voluntad, debe lograr construirlo e incorporarlo a su acervo personal. Desde aquí se hará necesario estructurar diseños curriculares que propendan un ensanche desde el mundo de vida, es decir, el campo de experiencias significativas de quienes interaccionan (escuela, profesorado y alumnado).

En el año 1996, la Comisión Internacional para la Educación, presidida por Jaques Delors, presentó un informe a la Unesco que establecía cuáles deberían ser los pilares de la educación en el siglo XXI. Entre otras cuestiones de interés, aquel informe hacía referencia a una educación articulada sobre distintos tipos de aprendizaje reconocidos con los siguientes conceptos: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser.

Estos aprendizajes, tal y como advertía el informe en cuestión, no debían interpretarse desde una perspectiva instrumental de la educación, sino que convenía afrontarlos, en la práctica, de manera conjunta y con aspiraciones reales de formación integral. Este enfoque implicaría necesariamente un cambio de actitud en el alumnado, cuyo rol adquiría un protagonismo desautorizado hasta el momento (Unesco, 1996).

En realidad, el protagonismo activo del alumnado ya venía siendo solicitado en educación desde la formulación del modelo de aprendizaje experiencial propugnado por el filósofo y pedagogo norteamericano John Dewey. En la base de su pedagogía encontramos un modelo de educación enfocado a la acción, mundialmente conocido como «aprender haciendo» (*learning by doing*) (Dewey, 1938). En materia de educación, Dewey propugnaba establecer un método educativo capaz de conectar, sin solución de interrupción, la moral y la ciencia. En su modelo –basado en aprender haciendo–, sin experiencia no es posible generar aprendizaje en sentido amplio, en tanto que este necesita las condiciones de conciencia e intencionalidad, que únicamente se alcanzan a través de la acción.

Dewey, sin embargo, no concebía la posibilidad de establecer un método pedagógico experiencial cerrado y aplicable a cualquier escenario educativo. Opinaba, más bien, que correspondía al docente, deliberativamente, hacerse cargo de las situaciones concretas de la praxis educativa, y valorar y decidir en cada momento en función de las consecuencias e implicaciones previsibles. Con todo, el legado pedagógico de Dewey ha sido continuado por diversos autores que, con el paso de los años, han aportado ciertas fórmulas y vías de concreción a sus ideas.

Entre las diferentes posibilidades, el modelo de aprendizaje elaborado por David Kolb (1984) plantea una de las continuaciones más extendidas a la propuesta deweyniana. Actualmente es una de las teorías del aprendizaje más conocidas y aplicadas internacionalmente. Dicho modelo supone que para aprender algo de manera óptima se debe trabajar o procesar la información recibida conforme a las siguientes fases:

- Experiencia directa y concreta: Esta fase pone al alumnado en contacto con lo que se aprende (acción). Para ello, deben procurarse experiencias diversas, posibilidades constantes de intervención y resolución de problemas; afrontamiento de retos, desafíos y dificultades… Es decir, ha de haber muchas oportunidades y tentativas para actuar y ponerse a prueba.
- Experiencia abstracta: Esta fase requiere una implicación cognitiva a través del conocimiento teórico (teorización). Para esta fase es necesario que el alumnado se sienta intelectualmente interpelado, que entienda la finalidad y la lógica de las

situaciones planteadas, que disponga de todos los datos para organizarlos y articular sus propios sistemas y esquemas de conocimiento, que se le permita comprender la realidad sometida a estudio de forma completa, etc.

- Reflexión y crítica sobre el conocimiento en cuestión (reflexión): En esta fase se recomiendan actuaciones como propiciar cierta distancia inicial con los acontecimientos, facilitar tiempo para la observación y la reflexión (dejar pensar antes de actuar), promover el intercambio de opiniones, dar tiempo para revisar y contrastar lo aprendido, permitir y favorecer el seguimiento de ritmos propios de aprendizaje, no forzar plazos ni añadir excesivas presiones externas, reunir y contrastar información complementaria, valorar opiniones diversas, profundizar en los temas tratados, etc.
- Experiencia activa con el conocimiento adquirido (pragmatismo): Esta fase implica aprender técnicas para optimizar la práctica y realizar trabajos de aplicación del conocimiento. Para lograr el cometido de esta fase se debe proveer al alumnado de oportunidades para aplicar lo aprendido y comprobar la validez del propio aprendizaje.

Del modelo de Kolb (1984) se desprende que, en la práctica, la mayoría de nosotros tendemos a especializarnos en una fase, o como mucho en dos, en función de nuestra personalidad. Por lo que tradicionalmente se ha tendido a diferenciar y clasificar al alumnado sugún la fase en la que se siente más cómodo: alumnado activo, reflexivo, teórico o pragmático. Sin embargo, debe quedar claro que todos participamos de todas las fases y que el aprendizaje óptimo no puede renunciar a ninguna de ellas.

Por el contrario, la tradición educativa occidental se ha instalado históricamente en la fase teórica, facilitando y priorizando por encima del resto la consecución y consolidación de aprendizajes cognitivos. Este modelo teoricista ha sido respaldado, en el mejor de los casos, por planteamientos que aspiran a complementar los aprendizajes teóricos (cognitivos) y aplicarlos en la práctica.

Buena prueba de ello es que a todos los que hemos sido educados en ese sistema nos resultará familiar, sin duda, la habitual distribución de algunas asignaturas en dos bloques: teoría y práctica (en ocasiones impartidas incluso por varios docentes que solo en el mejor de los casos actuaban coordinadamente). No obstante, la complejidad del encaje del binomio teoría-práctica «radica en la acción docente que los profesionales de la enseñanza deben llevar a cabo como manifestación operativa de concepciones pedagógicas preestablecidas; aquí no podemos olvidar que la complejidad de la tarea docente estriba en su expresión (real) del encaje técnico y subjetivo de las situaciones que se dan dentro del aula. Es lo que Ball y Forzani (2007: 530) etiquetaron como la dificultad de insertar la dinámica instructiva en la educación» (Pallarès Piquer, 2014: 13).

Así, a pesar de que la acción educativa pueda seguir contando con la transmisión de saber desde la expresión oral del profesorado basándose en una teoría que habrá registrado en su etapa universitaria, «para que el alumnado reciba estos conocimientos se hace necesaria la práctica, entendida como un conjunto de estrategias didácticas que

determinan el valor de cualquier precepto teórico. La práctica educativa se conforma a partir de saberes y motivaciones compartidas» (Pallarès Piquer, 2014: 14).

El modelo tradicional no es capaz de satisfacer la necesidad actual de generar aprendizajes complejos aplicables a los más diversos contextos y realidades existentes. El horizonte de la educación actual debe aspirar a formar a personas capaces de leer e interpretar situaciones y necesidades, valorar opciones y posibilidades viables de acción (en términos técnicos y morales) y ofrecer soluciones humanamente eficaces y efectivas ante la infinidad de casuísticas posibles. Dicho en otras palabras, la escuela que llega no puede limitarse a enseñar estrategias cerradas para aplicar en prácticas de laboratorio la teoría aprendida.

Es comúnmente aceptado que hoy en día el modelo educativo no puede permitirse obviar ninguna fase de aprendizaje, por lo que es imprescindible superar las fórmulas educativas tradicionales y actualizarlas en pos de la anhelada educación integral. De esta manera, es necesario, además, reclamar «una sociedad totalmente pedagogizada, que saque a la pedagogía de la institución formalmente canalizada de la escolarización y la estructure en las texturas informales del mundo social contemporáneo»[19] (Loveless y Williamson, 2017: 63).

Actualmente, el aprendizaje activo ha abierto brecha y empieza a ser ampliamente aceptado en toda la comunidad educativa internacional. Se ha demostrado que ello constituye un valioso camino para mejorar sustancialmente los resultados de aprendizaje.

El aprendizaje activo puede definirse, en definitiva, como un modelo de aprendizaje caracterizado por convertir al alumnado en sujeto-agente de su propia formación, creando su propio aprendizaje a través de la indagación personal y del contacto directo con la realidad y con las experiencias del grupo de trabajo al que pertenece. Así, mientras que el aprendizaje tradicional ha estado centrado en aprender hechos o conocer el «qué» (conocimiento declarativo), el aprendizaje activo aspira también a conocer el «cómo» (conocimiento procedimental). Es decir, mientras el primero se acerca a la profundización sobre el conocimiento de los hechos, el segundo pretende ofrecer también al alumnado la capacidad de definir y resolver los problemas relacionados con dichos hechos, para lo que se necesita un conocimiento complejo y contextualizado.

No obstante, algunos críticos continúan recriminando al aprendizaje activo que su enfoque no permite profundizar en contenidos complejos, especialmente los relacionados con áreas como las matemáticas, las ciencias o la ingeniería. Dicho posicionamiento, sin embargo, ha sido científicamente rebatido por Freeman *et al.* (2014), quienes metaanalizaron 225 estudios realizados hasta la fecha, y obtuvieron resultados claros que indicaban que las puntuaciones medias de las evaluaciones de conocimiento mejoraron en un 6 % en secciones de aprendizaje activo y que los estudiantes con métodos tradicionales tenían 1,5 veces más probabilidades de fracasar que los estudiantes en las clases con aprendizaje activo.

Esta superación del paradigma educativo tradicional viene asistida por los principios fundamentales del constructivismo (actual paradigma dominante en la psicología y la pedagogía). El constructivismo, por definición, postula la necesidad de proveer al

alumnado de estrategias que le permitan construir sus propios procedimientos para resolver los problemas. El aprendizaje activo implica, así, la construcción experiencial del significado por parte del alumnado, por lo que el proceso de enseñanza-aprendizaje se erige como un proceso dinámico y participativo, orientado fundamentalmente a la acción (Piaget, 1969, 1983; Vygotski, 1977, 1979). De acuerdo con los postulados constructivistas, los estudiantes edifican su aprendizaje relacionando los conocimientos previos con la nueva información que adquieren (Ausubel, 1968; Ormrod, 2003).

Desde esta perspectiva, el aprendizaje activo difiere principalmente del aprendizaje tradicional en el hecho de que el papel del estudiantado es dinámico y participativo por definición (Bonwell y Eison, 1991). Así, lejos de los modelos de instrucción basados en las explicaciones magistrales del docente, el aprendizaje activo implica una relación distinta entre aquello que se aprende y quien lo aprende, basada en la combinación de procesos activos centrados en descubrir, argumentar, escribir, hablar, reflexionar, practicar, compartir, construir, etc. El estudiantado que experimenta el aprendizaje activo se convierte así en el centro del proceso.

Estas estrategias de aprendizaje, además, deben ser aplicadas con diligencia y solvencia por parte del profesorado, ya que el aprendizaje activo no sucede por sí solo; ocurre únicamente si el docente crea un ambiente que lo propicie (McNeal y D'Avanzo, 1997; Michael y Modell, 2003). Para ello, el docente actuará como guía, acompañará, dinamizará, propondrá y negociará escenarios de aprendizaje, resolverá dudas, fomentará el debate y la crítica, orientará al alumnado y será mediador. Pero, sobre todo, evitará ser el centro del proceso y tratará de alejarse de tareas relacionadas con la mera transmisión del conocimiento.

El rol del docente implica un cambio radical en su forma de proceder, por lo que es importante que en el momento de lanzarse a proponer escenarios de aprendizaje activo esté firmemente convencido y comprometido con la causa. No menos importante es que el alumnado, por su parte, sepa qué se espera de él, por lo que conviene facilitar consignas claras relativas a los objetivos que hay que alcanzar, al tiempo que se dedicará a cada actividad, a las tareas y con quién realizarlas, etc.

Para lograr una aplicación exitosa del aprendizaje activo es importante que el alumnado entienda los beneficios de este planteamiento educativo, que confíe en su potencial y que esté comprometido con el mismo. Por ello, es aconsejable ir introduciéndolo poco a poco y permitir que se familiarice y se sienta seguro y cómodo. Progresivamente, a medida que se vaya ganando confianza, el docente podrá ir proponiendo escenarios más y más complejos.

Con todo, una de las tareas que deberá asumir el profesorado de la escuela que llega será la de escuchar y tratar con las quejas de aquellos estudiantes que, por el motivo que sea, no encuentren sentido a este modelo de aprendizaje. Ante tal coyuntura, lo más recomendable será afrontar dichas situaciones con confianza y enfocarlas positivamente, tratando de resolver las dudas y combatir los miedos e inseguridades del alumnado.

Como indica acertadamente Wrigley (2007), en materia de educación no se debe forzar el cambio, ya que toda transformación en el modelo de aprendizaje requiere

complejos procesos internos de implicación y apropiación. Por lo que, si se diera el caso, no es necesario dedicar todo el tiempo de clase al trabajo de métodos activos. Cuando se percibe que el alumnado no está convencido y plenamente implicado, se puede optar por una combinación de métodos activos con otros de corte más tradicional, de manera que no se interrumpa ni desestabilice por completo el ritmo acostumbrado.

En última instancia, el objetivo es lograr que el alumnado esté comprometido y motivado, pues no solo por trabajar en grupo, o siguiendo las pautas determinadas del aprendizaje activo, estará garantizado el aprendizaje (Becker, 1997; Bonwell y Eison, 1991; Johnson, Johnson y Smith, 1991). De hecho, tal y como indican las recientes investigaciones publicadas en el campo de la neurociencia, si el alumnado no está motivado y no se siente emocionalmente conectado con el contenido de aprendizaje, puede estar perdiendo el tiempo independientemente del método pedagógico empleado (Sousa, 2002).

En cualquier caso, para manejar grupos de trabajo disfuncionales es vital que el profesor o la profesora transfiera una sensación de conocimiento y dominio de la situación a través de sesiones perfectamente planificadas, actividades bien enfocadas, control de interacciones y empleo de habilidades sociales apropiadas. Estas actuaciones estratégicamente planificadas y programadas ayudarán a transmitir mayor seguridad y confianza en el alumnado; y este, a su vez, agradecerá la asignación de roles claramente definidos, objetivos concretos, tareas inteligibles y debidamente estructuradas y secuenciadas, tiempos marcados y delimitados, uso adecuado de espacios y recursos, etc.

Por otra parte, ¿qué se espera del alumnado ante un proceso de aprendizaje activo? Entre otras cuestiones, se le debe requerir predisposición participativa y colaborativa, cooperación, responsabilidad e implicación frente a las tareas, liderazgo del proceso, organización grupal, confianza y autonomía. En líneas generales, al alumnado le corresponde analizar las instrucciones o propuestas vertidas por el profesorado, planificar y organizar el trabajo, consultar el material puesto a disposición y complementarlo, compartir e intercambiar experiencias con los distintos miembros del grupo de trabajo, detectar y corregir los propios errores, confirmar los aciertos, etc. Estas actividades, a su vez, comportarán en el mismo un incremento de la motivación y mejora de sus habilidades sociales y personales, desarrollo del pensamiento crítico, de la toma de decisiones, de la capacidad de incorporar y relacionar la nueva información con los conocimientos previos, etc.

Entre las principales ventajas investigadas y atribuibles científicamente al aprendizaje activo destacan aquellas que aluden, como decíamos, a una mayor motivación y predisposición del alumnado (McGregor, Cooper, Smith y Robinson, 2000), a una comprensión más profunda de los conceptos tratados (Salemi, 2002), a la correcta utilización del vocabulario específico y técnico de la materia en cuestión. Esto, a su vez, favorece y potencia el aprendizaje recíproco (Kurfiss, 1988), y, de manera especialmente significativa, la mejora del clima de interacción en clase, lo que se traduce en la contraposición de opiniones y la predisposición para preguntar dudas o presentar

opiniones que no necesariamente se alinean con el discurso hegemónico (Johnson, Johnson y Smith, 1991).

En otro orden de ventajas, cabe destacar también que, en el modelo de aprendizaje activo, el profesorado recibe *feedback* constante sobre el nivel de adquisición de los aprendizajes alcanzados (Cross y Angelo, 1993), lo que le permite ajustar mejor la planificación y atender con mayor conocimiento de causa a las necesidades y legítimos intereses del alumnado.

Es también de justicia subrayar que el aprendizaje activo implica riesgos e inconvenientes que deben ser conocidos y afrontados. Evidentemente, existen situaciones en las que su aplicación o desarrollo pueden presentar ciertas dificultades. Por una parte, algunos de los aprendizajes que propone el modelo activo, en tanto que no memorísticos, parecen pasar desapercibidos por quienes los experimentan. En ocasiones, el alumnado puede tener la sensación de que a través de dinámicas grupales y participativas se pierde mucho tiempo y se aprende poco. Este problema se debe a que tradicionalmente estamos acostumbrados a relacionar aprendizaje con adquisición memorística de información teórica (por norma general, producto de un esfuerzo intelectual intenso). Con el aprendizaje activo, al no reconocer ese esfuerzo intelectual de manera tan marcada, el alumnado no percibe la misma sensación de aprendizaje. Además, algunas de las competencias que el alumnado desarrolla mediante el aprendizaje activo no son fácilmente reconocibles. No es lo mismo tomar consciencia de aprendizajes teóricos o conceptuales, fácilmente reproducibles, que de aprendizajes de otra índole, sean de carácter procedimental o de corte moral, social o emocional, ya que muchos de estos aprendizajes únicamente se dejan ver ante situaciones y necesidades reales.

A pesar de estas objeciones, reivindicamos la funcionalidad del aprendizaje activo como constructo y vía metodológica que garantiza que «aquello que queremos transmitir al alumnado podría ser más útil si su estructura y organización estuviesen mucho mejor vinculadas a las necesidades del sistema educativo» (Burkhardt y Schoenfeld, 2003: 3). Precisamente por ello nos postulamos a favor de fomentar el aprendizaje activo, pues, con esta metodología, la teoría puede canalizarse en acciones prácticas que ayudan a experimentarla. Subyace, por lo tanto, la idea de entender la teoría como una convicción pedagógica (Ibáñez-Martín, 2007), esto es, como una creencia fundamentada que proporciona unos contenidos educativos, unos razonamientos, unas dudas y unas preguntas que tendrán que ser proyectadas en la práctica.[20]

Por otra parte, la apuesta por el aprendizaje activo es un desafío que en muchos casos puede encontrar un hándicap importante en el empleo de recursos, debido a que tanto los espacios, como los modelos de organización y distribución del tiempo y, sobre todo, los materiales y las ratios heredadas por el modelo educativo tradicional dificultan sus dinámicas de funcionamiento. El tamaño de las clases, el mobiliario, el tiempo disponible, etc., están pensados para modelos de instrucción masivos y poco personalizados, que indudablemente se alejan de las necesidades del aprendizaje activo. En esta línea, el metaanálisis de Freeman *et al*. (2014) indica que el aprendizaje activo es efectivo en clases de todos los tamaños, aunque su eficacia sea mayor en clases pequeñas ($n \leq 50$).

Esto nos lleva a pensar que, si la escuela que llega quiere estar a la altura de los tiempos que corren, algunos cambios estructurales, más allá de ciertos progresos y cambios metodológicos, son imprescindibles.

En la misma línea, también es razonable advertir el posible desfase de ciertos docentes, quienes, en el mejor de los casos, optan por reciclarse, reinventándose y tratando de actualizar y reestablecer sus competencias en pos de promover nuevas fórmulas y estrategias docentes. Tal y como explicamos en el capítulo noveno de la presente obra, la formación continua del profesorado es una tarea inmanente a ser docente, por lo que el esfuerzo requerido no es óbice para exigir praxis ajustadas a los nuevos horizontes educativos. Que ciertos proyectos de aprendizaje activo sean disfuncionales (por falta de dominio del profesorado) puede ser un hecho comprensible, pero no por ello justificable.

Otra dificultad entrañada en el aprendizaje activo es la evaluación. Para realizar un correcto seguimiento y ajuste del proceso es importante seleccionar las técnicas de evaluación que mejor se ajusten a las características del mismo. También es fundamental determinar, especialmente en el caso de los métodos pedagógicos activos, qué estudiantes están realmente aprendiendo y quiénes se sienten confundidos o necesitan dedicar más tiempo a reforzar determinados aprendizajes.

En evaluación no existen recetas que puedan servir *a priori*. Lo que sí podemos adelantar es que los métodos y técnicas tradicionales de evaluación deben ser sometidos a crítica y reajuste en la misma medida en la que todo el proceso de enseñanza-aprendizaje haya sido modificado. Si las capacidades, conocimientos y competencias que se trabajan con el aprendizaje activo son diferentes, la evaluación también debe serlo. De esta manera, las formas de evaluar y valorar la consecución y evolución de los aprendizajes deben permitir que estos afloren y sean evaluados en contextos similares a los trabajados.

En definitiva, el aprendizaje activo es un camino complejo que exige un esfuerzo de adaptación, así como importantes dosis de predisposición y motivación por parte de todos los agentes involucrados. No obstante, a pesar de las dificultades que conlleva, más que una opción, a nuestros ojos se presenta como una necesidad.

A lo largo del capítulo se han abordado los principales cimientos del aprendizaje activo, se han comentado sus estrategias más elementales y se han revisado sus ventajas y potenciales riesgos e inconvenientes. Para cerrar el círculo desearíamos simplemente retomar, esta vez en palabras de Vázquez (2005: 51), la premisa inicial:

> Uno de los imperativos de la pedagogía es el de la reconstrucción de la persona-educando como sujeto activo de los procesos educativos en un tiempo en el que se está oscureciendo –si no diluyendo– el sujeto a quien se educa y que se educa a sí mismo en relaciones de alteridad.

Es necesario, por tanto, que los responsables de la educación demos un paso al frente y asumamos la responsabilidad de trazar nuevos caminos para alcanzar nuevos horizontes (Pallarès Piquer y Chiva, 2017). La pedagogía es una ciencia viva y social, y

todo indica que «la solución racional y pertinente que hay que seguir es elaborar programas educativos de acuerdo con las características y necesidades de la sociedad actual» (Ruiz, 2005: 9).

19. A ello se han dedicado algunos de los capítulos del libro. La formación de los docentes y la (pre)disposición a los cambios, por ejemplo, son dos de los paradigmas que deben ayudar en la tarea de poder reemplazar un currículo fijo (y hermético). En cierta manera, si reivindicamos un aprendizaje activo es porque la escuela que llega contará con ciudadanía activa: «Se exige que el nuevo ciudadano participe en un trabajo constante de formación y reciclaje, adquisición y readquisición de competencias, mejora de sus titulaciones y de su preparación para una vida de incesante búsqueda de empleo: la vida debe convertirse en una continua capitalización del yo» (Rose, 1999: 161).

20. Esta concepción pedagógica «permite que los saberes se sitúen en el mismo nivel que la realidad del alumnado cuando estos saberes son capaces de ubicarse más allá de los marcos teóricos puramente axiomáticos (o cuando conectan con aquello que alumnado ya conoce). Desde aquí, la tarea de la práctica es ir elaborando una relación dialógica a partir de una búsqueda mutua entre alumnado, teoría y profesorado» (Pallarès Piquer, 2014: 21).

7. Yo cambio, tú cambias, la escuela cambia

Nos queda mucho por hacer entre nosotros, sometidos al vaivén de las reformas que se suceden sin abordar los puntos débiles y neurálgicos de nuestro sistema.

José Sacristán

Los capítulos precedentes han evidenciado la necesidad de debatir la inclusión de ámbitos relacionados con el mundo hipertecnologizado en el que vivimos, por eso la acción educativa del futuro debe marcarse como uno de sus objetivos esenciales conseguir que el alumnado participe adecuadamente en estos entornos marcados por la era digital. En este contexto, los sistemas educativos se encuentran en un momento de redefinición y renovación a todos los niveles, poniendo su foco en la transformación y adecuación del proceso de enseñanza-aprendizaje a la realidad tecnológica mencionada (Gómez-López y Cano, 2011).

Sin embargo, sería un error considerar que el único reto que debe afrontar la escuela del siglo xxi es la implantación de las tecnologías de la información y la comunicación en las instituciones educativas para mejorar la gestión y la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Tal como hemos visto, las TIC no son un fin, sino más bien un medio. Las mejoras escolares, canalizadas en cambios educativos, son reclamadas en diferentes foros desde hace algunos años y pasan, en realidad, por la optimización de estructuras y procesos que ayuden a una enseñanza eficaz y a unos aprendizajes sostenibles. Al hablar de cambios culturales, sociales y educativos entendemos el cambio como una resignificación de supuestos, creencias, comportamientos y prácticas, basados en un bagaje cultural pretérito que se desvanece, se carga y, finalmente, se rearma hasta convertirse en nuevas orientaciones (e implementaciones) que se insertan en las prácticas socioeducativas.

Aunque se suele considerar que las propuestas sobre los cambios o mejoras educativas a menudo rozan los confines de la utopía, este capítulo pretende, de manera modesta, difundir los conocimientos que hoy tenemos sobre los cambios educativos y las mejoras escolares. Y lo llevamos a cabo teniendo en cuenta que entendemos el binomio «cambios-mejoras escolares» como un elemento de las ciencias sociales que permite razonar, interpretar y transformar estados de cosas, acciones y hechos educativos en aspectos con significación intrínseca al ámbito de realidad al que denominamos «educación», que es extrapolable (y enseñable) siempre que se atienda a criterios de metodología e investigación.

Nuestra intención es desarrollar un debate que aporte opiniones y actitudes y concrete finalidades de la educación que nos ayuden a optimizar y redefinir dimensiones de intervención pedagógica al servicio de la escuela que llega; sin olvidar que no hay debate

lo suficientemente eficaz como para resolver definitivamente todos los obstáculos referidos a las prácticas de la enseñanza, a los problemas de aprendizaje, y quizás mucho menos para concretar axiológicamente los fines que puedan «salvar» a la educación de algunos de sus males.

De esta manera, «lo máximo a lo que aspiramos […] es a incrementar las posibilidades efectivas de las acciones de formación […] mediante el recurso al conocimiento de los procesos, factores y criterios o normas fundamentales de la acción» (Romero Pérez, 2004: 110), puesto que un capítulo como este se inscribe en un posicionamiento de las ciencias sociales según el cual educar es, esencialmente, aquello que, en el proceso de intervención pedagógica, facilita la adquisición de un conjunto de elementos que capacitan a quien es educado para decidir y desarrollar un proyecto personal de vida que le ayude a construirse a sí mismo.

Una de las primeras cuestiones que cabe considerar es que los sistemas educativos, por lo general, durante el pasado siglo XX presentaron resistencias a los cambios (Cuban, 1993; Senge, 2000), puesto que «los profesionales de la educación […] han sido estudiantes de éxito y suelen sentir una gran suspicacia y desconfianza ante los cambios en los procesos de enseñanza y aprendizaje» (Sancho, 2008: 28). Así, como muy acertadamente apunta Sarason (2007), los cambios solo serán posibles si las propuestas de los procesos de mejora se inscriben en entornos de aprendizaje que no solo resulten estimulantes para el alumnado,[21] sino sobre todo para el profesorado.

En cuanto a estos procesos de mejora referidos al campo educativo, habría que empezar resaltando que, desde los postulados más reestructuracionistas de las ciencias sociales, se ha venido defendiendo durante el siglo XX y los inicios del XXI que estos procesos de mejora deben circunscribirse a profesorado y escuela. Así, sus estudios sobre las prácticas docentes han terminado considerando que estas prácticas disponen de un potencial revolucionario para mejorar la escuela. No obstante, en este punto de vista reestructuracionista, «paradójicamente, la teoría sobre el cambio es la de conservar el esquema actual de la razón que ordena los objetos de la reflexión y la acción. […] Lo contradictorio de este enfoque social es que la preocupación por el cambio se termina convirtiendo en un eje de producción de variaciones de lo que ya existe» (Tröhler y Lenz, 2015: 28). Peterson, McCarthey y Elmore (1996: 19) ya lo advirtieron hace más de veinte años: «Hay que cambiar la práctica docente, y eso es un problema de aprendizaje, no un problema de organización».

Aunque valoramos sus buenas intenciones, consideramos que las transformaciones educativas derivadas de los cambios organizativos no se han demostrado eficaces (ni suficientemente vertebradas) en su relación con la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, esencialmente porque, a menudo, han terminado limitándose a meras reivindicaciones retóricas reducidas a cambios en los diseños curriculares.

Tal y como reconoce Bolívar (1999), lo relevante y necesario es tener en cuenta que reestructurar no es lo mismo que «enculturizar». Y autores como Fullan (2002) destacan que reestructurar la educación no es igual a «reculturizar», porque, en el segundo caso,

lo que se propone es poner en duda los preceptos pedagógicos o las metodologías del profesorado para que este pueda cambiar sus actitudes, hábitos y creencias.

A pesar de que la educación es una acción o proceso intencionado (y desarrollado, por lo tanto, por profesorado y alumnado), hay que tener en cuenta que la acción pedagógica es «un hacer» (y no solo un pensar), ya que interviene en entornos sociales y educativos específicos. Esto implica que todo proceso educativo (y aquí se incluyen los cambios y las mejoras de las que hablamos en este capítulo) se advierten y se desarrollan mediante fenómenos reflexivos que indagan, evolucionan y formalizan la acción educativa como una serie de fenómenos de la comunicación humana. Olvidar este hecho ha acentuado el distanciamiento de algunas demandas de mejora educativa desarrolladas en diferentes lugares de todo el mundo durante las últimas décadas (mejoras educativas como el *Halton Project* en Canadá; *Improving the Quality of Education for All* en Estados Unidos, o el *Dutch National School Improvement Project* en los Países Bajos). En estos programas hay que resaltar que los niveles de aula y escuela no se vincularon ni se enriquecieron desde una perspectiva recíproca; además, se basaron en unas teorías del cambio subordinadas a las normas y a los valores establecidos previamente por la abstracción de los modelos del sistema (Tröhler y Lenz, 2015); es decir, las prácticas reivindicadas como modelo de cambio al final se instauraron como paradigmas analíticos destinados a la determinación de las clasificaciones, los grados y las escalas de aquello que «ya existía como representaciones de las materias de la escuela; es decir, reivindicaban unos patrones existentes en la ordenación de la administración del aula y, por lo tanto, terminaban promoviendo aquello que querían combatir» (Kemmis, 2009: 45).

Otro de los problemas notables de estos programas basados en los estudios sobre las habilidades y capacidades del profesorado resultó ser que «para enmendar errores sociales se partía del supuesto de la desigualdad, cuando el objetivo era promover sistemas educativos igualitarios» (Hopkins, 2007: 54). Así pues, lo que sucedió con estos programas lo resumen estas palabras de Rancière (2003): empezar por la desigualdad para llegar a la igualdad en realidad es una visión de la igualdad como desigualdad.

En definitiva, los programas educativos basados en simples postulados reestructuracionistas no tienen en cuenta la vertiente multidimensional del cambio, puesto que, si aspiramos a que un sistema educativo mejore, es necesario fomentar procesos de cambio en la sociedad en su conjunto (más allá de las aulas escolares, por lo tanto).

A pesar de que se puedan concretar unas prioridades específicas que sean meramente educativas, en la escuela que llega solo la aspiración al cambio global podrá deparar mejoras escolares (Ball y Forzani, 2007): Se necesitarán promotores del cambio internos, pero también externos, de tal manera que «las escuelas no sean consideradas solo objetos de inclusión de normativa y metodologías en cuanto al cambio, sino que se conciban como punto de inflexión de proyectos extensibles a otros ámbitos de la sociedad» (Beretz, Kleeman, Reichenberg y Shimoni, 2013: 20).

Una gran parte de los programas reestructuracionistas no han tenido en cuenta que el análisis de las actividades identificadas en la acción educativa colabora en la

determinación de otros aspectos (de la sociedad). Por lo tanto, hay que evidenciar que, cuando reivindicamos que la escuela que llega tendrá que instaurar cambios (es lo que proponemos a lo largo del presente libro), no solo deberá distinguir cosas que funcionan y cosas que no funcionan, no solo se basará en aquellas habilidades del profesorado que puedan canalizarse en cambios, ni se limitará a analizar la actitud y los intereses del alumnado, sino que, y esto es lo más relevante, tendrá que articular mecanismos para que la pedagogía y la política avancen hacia concreciones de rasgos propios de la sociedad:[22] las mismas actividades que se reivindiquen y desarrollen en el ámbito educativo se deberán fomentar en muchas otras disciplinas.

Al fin y al cabo, lo que estamos explicando no es sino una constatación de que el camino de los cambios, en realidad, se inicia en el análisis de las proyecciones que permiten a cualquier sociedad reestructurar sus finalidades.

Proponer cambios requiere fijar planteamientos pedagógicos y políticos que focalicen los paradigmas de la transformación en la creación de estrategias de mejora y ejecución de competencias adecuadas, esto es, disposiciones internas y externas al campo educativo que construyan nuevos ámbitos de educación.

Un cambio debe ser capaz de transformar un contenido antropológico en ámbito de educación; y pensamos que lo debe llevar a cabo teniendo en cuenta tres dimensiones:

- Método: la estructuración de procedimientos y recursos para alcanzar los objetivos propuestos por el cambio.
- Modelo: la información que analiza, instruye y guía la intervención pedagógica propuesta.
- Programa: la regulación de los condicionantes estructurales de la intervención, enmarcada en un espacio y momento predeterminados.

En cierta manera, se pueden plantear cambios vinculando las creencias, las ideas y los hechos, estableciendo relaciones entre elección, decisión y pensamiento para que lo propuesto proyecte lo educacional en un desarrollo psicosocial mediante hábitos operativos que tomen forma en acciones educativas concretas. Se trata, ni más ni menos, de plantear nuevas dimensiones de lo educativo «bajo una acción controlada y sistematizada por la mirada pedagógica que, tomando como base el carácter y sentido de la educación, diferencie entre conocer, enseñar y educar» (Touriñán y Sáez, 2015: 17).

No existe un único camino para producir y ejecutar cambios en la educación (Matsurama y Wang, 2014). Más allá de la base conceptual y de las decisiones políticas y pedagógicas que toda propuesta de petición de cambio asuma, hay un conjunto de elementos que hacen que, si un sistema educativo «mejora», lo haga básicamente porque entiende que la sociedad es el núcleo del cambio. Por eso, Elmore (2010) afirma que los cambios en educación tienen más posibilidades de ser efectivos si son capaces de proponer prácticas pedagógicas integradas en avances sociales; de lo contrario «la grandilocuencia del discurso político resta lugar a la practicidad del día a día del aula» (Kirkwood y Kirkwood, 2011).

Todo cambio necesita estar basado en pautas y marcos de acción que distingan la relación educativa de la interacción instrumentalizadora de los agentes participantes.

Como muy bien apunta Pippin (1997), la actividad educativa se puede considerar educativa porque tiene el objetivo de formar y articula el significado a los criterios de uso habitual del término, de la misma manera que cualquier otro ámbito o ente que se defina y sea comprensible. Por eso el hecho de demandar y proponer cambios educativos debe, previamente, discernir y vincular la definición a la finalidad.

La exigencia de cambio queda delimitada en la medida en que quien lo propone haya previsto que se cumplan los criterios de uso de aquello que hay que mejorar y, en último término, tenga en cuenta la intención de preservar la finalidad de educar.

En función de todo lo que hemos visto hasta ahora, se puede afirmar que una institución escolar no es una isla, por eso las estrategias de cambio de la escuela que llega deberán asumir que se verá condicionada por su contexto y, a la vez, la escuela también deberá tener un impacto en la sociedad; de tal manera que «la mejora escolar debe ser entendida como un proceso complejo en el que se entrelazan factores pedagógicos, condicionantes políticos y circunstancias institucionales que afectan e inciden en las prácticas de enseñanza y los procesos de aprendizaje» (Murillo y Krichesky, 2014: 81). Por eso vamos a abordar la mejora escolar desde parámetros circunscritos a la realidad específica de la comunidad para optimizar las posibilidades de éxito de cualquier intento de mejora escolar.

Los cambios deben plantearse en función de cuatro dimensiones. En primer lugar, hay que tener en cuenta una serie de decisiones técnicas, identificadas con pautas y normas que son consecuencia del propio proceso de cambio y se determinan en función de cómo se encuentre la educación en ese contexto que anhela promover cambios. En segundo lugar, es inevitable hacer frente a decisiones morales, que no remiten a decisiones exclusivamente pedagógicas, sino a una confrontación de ámbitos diversos respecto a la vida y a los proyectos de la ciudadanía. Hablamos de la resolución de la reestructuración que las personas hacemos de nuestras exigencias, es decir, en consonancia con las relaciones que se nos presentan en la realidad en cada ámbito de nuestra existencia. En tercer lugar se encuentran las decisiones políticas, que deberían primar el bien común bajo el criterio de prioridad. El objetivo anterior al proceso de las decisiones políticas será explicitar las demandas de mejora para concretar, a partir de marcos legislativos y partidas presupuestarias adecuadas, los cambios que se pretendan instaurar. Y, en última instancia, tenemos las decisiones técnicas propias del conocimiento científico-tecnológico: en el caso de la educación, se enfrenta a problemas que tiene que resolver en cada caso de intervención pedagógica como retos de investigación.[23] Hablamos de un conocimiento que debe gozar de verosimilitud y tiene que ser contrastado, ya que «no hay una acumulación progresiva de conocimiento porque la contrastación no garantiza su rendimiento futuro» (Touriñán y Sáez, 2015: 167).

Cuando se pretende introducir cambios se debe incidir en estas cuatro dimensiones con la finalidad de analizar y modificar el entorno del desarrollo humano, para hacer frente a esa responsabilidad compartida llamada educación, condicionada en cada

contexto específico por la diferencia entre acontecimientos, acciones y decisiones que nos tienen que identificar y con las que también nosotros deberemos reconocernos en cada caso. De hecho, determinar y promover cambios conlleva ejecutar acciones educativas concretas, esto es, generar prácticas pedagógicas que vinculen cada caso de valor con uno o varios problemas específicos del sistema educativo, con la finalidad de generar la experiencia sentida del valor del cambio.

A lo largo del capítulo se está poniendo de relieve que exigir, planificar y ejecutar un cambio referido al campo de la educación es una manifestación concreta de nuestro sentido del deber, que podemos entender como un conjunto de exigencias internas y externas, estratégicamente detectadas y libremente asumidas, a partir de las cuales los ámbitos competentes toman decisiones (técnicas, morales, políticas y tecnológicas). Y solo será viable desde la aceptación del pluralismo; un pluralismo donde la complementariedad y la sinergia se deben erigir como el conducto más fértil en la investigación de las realidades educativas.

Hablamos de una pluralidad que nos aporta perspectivas en forma de soluciones concretas y nos permite contar con un contexto de referencia comprensivo, diverso y complementario. Incluir el pluralismo en pedagogía implica asumir que las realidades sobre el objeto de estudio, que es la educación, pueden ser analizadas mediante métodos distintos

Todo esto nos ayuda a aceptar que los cambios necesarios en la escuela que llega no provienen de un solo método de conocimiento ni de un único procedimiento general, privilegiado, de saber sobre la realidad; por eso la teoría de la educación y la pedagogía, como sustratos generales de la ciencia educativa, sirven para analizar y explicar los distintos métodos generales, sean reductivos, inductivos, cuantitativos, cualitativos etc.

Demandar cambios presupone una voluntad crítica en relación con los procesos educativos y a la organización y eficacia del sistema educativo; esa voluntad crítica es un primer paso hacia la innovación y ejecución de otros paradigmas educativos. También hace más sencilla la posibilidad de poder alcanzar un conocimiento más sólido de los factores históricos, sociales y económicos, que, a su vez, repercuten en los fenómenos educativos y les otorgan sentido y dirección. Sin olvidar que conllevan análisis sobre las deficiencias contrastadas del sistema educativo que sirven como génesis a los procesos de renovación.

Algunas de las estrategias concretas de cambio que tendrán que exigirse a la escuela del mañana son las siguientes:

- Determinar equilibrios entre las iniciativas de cambios locales y las exigencias de mejora centralizadas.
- Aplicar mecanismos de rendición[24] de resultados pedagógicos adecuados.
- Establecer criterios para elegir y adaptar las presiones de reforma que plantean las administraciones públicas.
- Centrarse en lo que sucede en las aulas.
- Fomentar una cultura positiva para el aprendizaje y la enseñanza.

- Articular unos sistemas educativos en los que los centros dispongan de suficiente autonomía para innovar y ser selectivos cuando necesiten ajustarse a los cambios externos (para sus necesidades internas).
- Esforzarse en la organización de los recursos disponibles en el centro de cara a los procesos de mejora.
- Respetar y fomentar la capacidad local de los centros.
- Desarrollar expectativas y pautas culturales compartidas entre los miembros de la comunidad escolar.
- Invertir en el desarrollo personal y profesional de las personas.
- Fomentar el desarrollo de la investigación educativa, puesto que es necesaria para la política educativa y la innovación. La investigación educativa se preocupa de la búsqueda sistemática de nuevos conocimientos, y lo hace con el propósito de que sirvan para la comprensión de los procesos educativos y la mejora de la educación.

Este conjunto de propuestas se puede poner en marcha de diversas maneras, pues la interrelación entre método, objeto de conocimiento y finalidad ha de determinar la manera de llevarlas a cabo en cada contexto concreto. Cada lugar, cada escuela y cada aula necesitan unas tareas que requieren competencias adquiridas por medio del conocimiento de la educación para llevarlas a cabo.

Lo que hemos propuesto contribuye a desarrollar sistemas, prácticas, tareas y dinámicas de funcionamiento que definan la interpretación de los fenómenos educativos: los cambios ofrecen nuevas categorías, perspectivas y experiencias vivenciales que deben permitir evolucionar a la escuela que llega hacia una enseñanza de más calidad.

Y si esto puede ser posible es porque la educación es un objeto de análisis genuino que, a pesar de ciertas injerencias políticas totalmente desafortunadas, permite generar conceptos propios del ámbito:[25] las intervenciones, bajo el paraguas de lo que hemos convenido en llamar cambios, requieren crear principios de intervención pedagógica que establezcan vinculaciones y prescriban pautas validadas a partir de las propuestas que se presenten.

Concluiremos este capítulo reconociendo que nuestra (modesta) propuesta se basa en una serie de postulados y conocimientos concretos, y, como muy bien recordó Popper, no todo conocimiento (y el pedagógico no es una excepción) ofrece garantías de certeza absoluta.

La educación debe ser observada y analizada desde la complejidad inherente a la misma, desde todos aquellos elementos que la componen y desde la dificultad del ser humano para alcanzarla.

Las «no garantías» del conocimiento a las que aludíamos anteriormente nos llevan a admitir que todo lo escrito en este capítulo es humano y, por ello, limitado; como es evidente, lo aportado aquí no está en posesión de la verdad, por eso no es más que un conjunto de aportaciones incesantes y críticas que se identifican con el ejercicio de los

objetivos y con la asunción de tareas cuya instauración en la escuela que llega requerirá competencias adquiridas por medio del conocimiento de la educación.

No obstante, esperamos que lo aportado pueda sumar un poco de claridad a algunos de los debates apasionados, pues concede interés y aporta propuestas a uno de los temas de significación social que más preocupan en las sociedades actuales.

21. En lo que se refiere al alumnado, Klenowski (2005) y Farrington y Small (2008) demostraron que es esencial que puedan sentir que forman parte de los cambios; precisamente por eso, sus investigaciones ponen de manifiesto que la cuestión de la evaluación de su aprendizaje debe ser siempre una variable nuclear en cualquier propuesta de cambio educativo.

22. Pensamos que aquí radica la clave, puesto que «reformar la educación imitando lo que otros hacen no ha abierto nuevas vías para mejorar esta por el hecho de ignorar las realidades de partida. Las reformas de la educación han confundido el desarrollo de lo educativo y lo escolar […], han desubicado las prácticas y han estigmatizado los usos del lenguaje educativo que inducen a malinterpretaciones en las referencias discursivas» (Zafiaurre y Hamilton, 2015: 171-172).

23. En el caso de la educción, como señalan Touriñán y Sáez (2015: 271), «tan urgente como la investigación en la disciplina es la investigación de la disciplina. El problema básico no es tanto la productividad del cambio como la racionalidad de la propia concepción de la disciplina (su justificación y vías de investigación, que en ocasiones se paralizan o dificultan desde la propia concepción de la disciplina)».

24. En este sentido, conviene tener presente que, para que las escuelas puedan responder a las peticiones de una rendición de cuentas externa, previamente deben desarrollar rendiciones de cuentas internas (Murillo y Krichesky, 2014).

25. Nos posicionamos aquí a favor de una concepción autónoma de la educación. No obstante, hay corrientes pedagogicosociales que entienden que la educación no es un objeto de estudio genuino y que, por consiguiente, solo es una actividad práctica humana más. Desde nuestro punto de vista de la defensa de la autonomía de la educación, el conocimiento principal es el de los objetivos y los medios implicados en el proceso; desde el otro posicionamiento –que no compartimos–, el conocimiento nuclear sería el de los «fines deseables».

8. ¿Cuánta violencia cabe en la escuela?

Más allá de la retórica antiviolencia reconocemos que la violencia está muy arraigada en la historia y la conciencia del hombre. […] Vivimos en una cultura marcada por el prestigio de la violencia; es lo que no cesa de repetirse en la civilización.

LAURA ARIAS

La sociedad con la que convivirá la escuela que llega será ambivalente, circunstancial y fragmentada; en la que se darán una serie de condicionantes sociales y unos obstáculos que harán más difícil que los adultos seamos guías de un «hoy» que va a permanecer en muchos «mañana» de nuestro alumnado y de un futuro en el que, ya en la sociedad de la tercera década del siglo XXI,[26] quizá será percibido por nuestro alumnado como algo parecido a una mera contingencia. Esto –entre otros factores– propiciará que una de las expresiones del desconcierto y la inadaptación a la esfera de los espacios públicos sea el desarrollo de actitudes que pueden desembocar en expresiones violentas (en los últimos cursos de Primaria y sobre todo en Secundaria).

La mayoría de estudios sobre la violencia (psiquiátricos, sociales, etc.) se basan en los distintos análisis del comportamiento (agresivo), pero no tienen en cuenta la vertiente del intercambio social en que esta violencia se sustenta (Domínguez, 1993); la violencia contiene un gran componente emocional y, dado que las fronteras emocionales se ven condicionadas por «lo social», el contexto social nos enseña con qué y cómo nos emocionamos (Touriñán, 2010). No obstante, la fisiología de la conducta ha demostrado que tenemos una estructura física cerebral, la amígdala, vinculada con la conducta emocional, con la secuenciación de las respuestas agresivas y con la expresión de las distintas manifestaciones faciales de la emoción (Carlson, 1999).

Entendemos por violencia la ejecución de una fuerza desmesurada con la intencionalidad de causar algún daño. Toda expresión de violencia suele ir acompañada de algún tipo de justificación que devela e intenta explicar de manera simbólica su significación social. Esta justificación viene determinada por aspectos como quién es su emisor, quién es el receptor de la violencia, cuál es la situación en la que se produce el acto agresivo y cuál es el grado de desarrollo de la misma (Enzensberger, 2006).

Imbert (1992) argumenta que la violencia es algo habitual en la humanidad; le otorga incluso la función de ayudarnos a integrarnos en ella.[27] Aun poniendo en duda esta constatación de Imbert, sostenemos, como Aranguren (1992), que frente a las complejidades éticas que nos presenta el uso de la violencia, lo que se precisa no es buscar que todas las personas puedan situarse al margen de ella (una sociedad utópica donde no haya ni un atisbo de violencia), sino la capacidad de «negociar», de (aprender a) vivir en ella y –añadiríamos nosotros– la posibilidad de minimizar el máximo posible las expresiones de violencia. De hecho, la ciencia suele hablar de la violencia desde una

actitud de desconcierto (Baberowski, 2008) cuando no es capaz de aceptar que «cuando los seres humanos se entregan a la violencia […] se cambian a sí mismos en esta violencia y al mismo tiempo alteran el mundo en el que viven» (Riekenberg, 2014: 9).

Al fin y al cabo, la violencia es una acción social generadora de sentido(s). «Alrededor de la violencia se construyen diferentes discursos sociales. En cada momento histórico, la significación de la violencia puede variar. Desde este punto de vista, se puede considerar la violencia como una construcción histórica de sentido»[28] (Rodrigo, 2003: 16).

Esta creación de sentido puede llevarse a cabo en unos parámetros que no impliquen la confrontación directa (entre quien tiene pretensión de desarrollar una acción violenta y quien la recibe), que provoca perjuicios y daños en el círculo social de quien es receptor de este acto violento; pero también se puede producir en unos parámetros en los que sí se concrete una confrontación directa.

Respecto a la violencia escolar, cabe resaltar que esta resulta ser, en cierta manera, una traslación de las disfunciones de convivencia acaecidas en la sociedad en la que la escuela se enmarca; por eso partimos de la premisa de que será difícil encontrar soluciones milagrosas a las consecuencias no deseadas de cada acción violenta concreta que la escuela que llega tenga que afrontar. Estamos hablando de una violencia que, en contextos escolares, en la mayoría de casos se puede interpretar como una ejecución llevada a cabo por agentes, y no por sujetos compulsivos (Touriñán, 2010).

Afirmar que un centro escolar puede ser un lugar proveedor de seguridad absoluta nos alejaría de lo cierto. Como toda institución, la escuela es un aparato de organización que pone los mecanismos que tiene a su alcance para ejercer un control del espacio y el tiempo; la ventaja, eso sí, es que estos mecanismos, aunque no otorguen a la escuela una carta de naturaleza ajena a ciertas expresiones de violencia, pueden reducir el riesgo y establecer unas normas (de convivencia) que ayuden a la mejora de la indolencia generalizada que se respira en las sociedades actuales respecto a la violencia: cualificando y concretando espacios de convivencia con la finalidad de fomentar el espacio convivencial escolar (aula, pasillos, patios, comedor, transporte, etc.) como unos lugares preparados para educar a nuestro alumnado en función de principios de intervención pedagógica.

Todo esto es necesario porque, en los centros educativos, la violencia es una constatación cada vez más universal (Chartier, 2002). Según una investigación de Álvarez García *et al.* (2010), «la violencia verbal entre estudiantes y la violencia verbal del alumnado hacia el profesorado son, por este orden, los tipos de violencia más frecuentes».

Se detectan casos de actitudes problemáticas que pueden plasmarse en respuestas agresivas posteriores (básicamente en Primaria) y casos en los que estas actuaciones se concretan ya en situaciones de amenaza y contacto físico, en consonancia con lo que sucede en una sociedad en la que, en el transcurso de unas situaciones a otras, ocurren alteraciones y conflictos sociales que terminan ejecutándose mediante alguna de las expresiones de la violencia.

En este sentido, «la violencia entre alumnos es la que concita mayor alarma social actualmente, al menos, en Europa. Adopta diversas formas que van desde la pelea hasta la exclusión, pasando por las malas miradas, insultos, etc.» (Sanmartín, 2007: 13). A pesar de que las conductas disruptivas que acaban desembocando en violencia suelen ser circunstanciales y consideradas por algunos psicólogos como hechos normativos, algunos comportamientos agresivos resultan preocupantes, sobre todo en la Educación Secundaria (Álvarez García *et al.*, 2007; Inglés *et al.*, 2003).

Ante ello, y partiendo de la premisa de que uno de los objetivos de la escuela que llega será la socialización del alumnado, si las discrepancias, los enfrentamientos y las colisiones humanas son parte indisociable de las relaciones humanas, la institución escolar deberá asumir estas disfunciones de convivencia durante el proceso de socialización. Existen conflictos entre personas que son de diversa índole (consustanciales a la esencia humana); desde el ámbito más irracional, en ocasiones se canalizan a través de actitudes violentas, pero, desde el ámbito más racional, habrá que articular estrategias que puedan colaborar en un mejor tratamiento e intervención sobre ellas.

La escuela que llega deberá afrontar, desde unos postulados guiados por los valores de la convivencia, el respeto al otro (fomentando que un «supuesto enemigo», o alguien con quien se tienen muchas discrepancias, no es ni más ni menos que una persona a quien no hemos tenido la posibilidad de comprender). También tendrá que asumir el reto de la constitución de una cultura organizativa que detecte los conflictos y promueva e instaure unas pautas que hagan posible y garanticen una convivencia lo más pacífica posible. En caso contrario, la violencia deviene incluso en acoso escolar.

En un estudio llevado a cabo en 35 países (entre ellos, España) por la Organización Mundial de la Salud del 2000 al 2001, se demostró que el problema del acoso en la escuela es un hecho global (Lucas y Martínez, 2008). Por lo tanto, es una cuestión primordial y a la vez preocupante que la escuela debe afrontar; algunos estudios evidencian que la marginación de los iguales es una dimensión clave en las dificultades académicas, el fracaso y el abandono escolar (Buhs, 2005).

La complejidad estructural del acoso escolar nos lleva a resaltar la vertiente afectiva y volitiva de la acción docente con el objetivo de impulsar una educación que asuma y vertebre los «diferentes contextos familiares y culturales, así como los cambios tecnológicos y científicos que se producen a una velocidad vertiginosa, y abordar el impacto que todo esto produce en las diferentes formas de vida» (Parellada y Traveset, 2016: 25).

Cualquier realidad es relación (Somé, 2011), lo cual nos lleva a aseverar que los adolescentes que llenarán las aulas de la escuela que llega encontrarán, en las relaciones que establecen a través de las nuevas tecnologías, el presupuesto cuasi transcendental de un tipo de comunidad de comunicación conformada por la falta de horarios fijos (podrán comunicarse entre ellos a cualquier hora del día mediante sus dispositivos tecnológicos) y por unas reglas de intercambio comunicativo que ellos mismos establecerán.

En estas circunstancias, la pretensión de la escuela de mantenerse como agente socializador dependerá de su capacidad para no mostrar indiferencia hacia estos

dispositivos. Asimismo, en función de la ansiedad y necesidad que el alumnado muestre hacia ellos, la pedagogía en la que se base la escuela que llega necesitará anticipar la fijación de estructuras procedimentales que conciten contextos de convivencia que vayan más allá de los centros escolares. En este sentido:

> Respecto a formar en la cultura de la convivencia, conviene insistir en que, en la pedagogía de la convivencia escolar, tienen un papel destacado dos vertientes de acción complementarias. Por un lado, se trata de entender la institución escolar como organización para la convivencia en la que se lleva a cabo una gestión democrática de la vida en común. Por otro, se trata de entender la institución escolar como escuela de convivencia, en la que la participación y el diálogo son instrumentos para aprender a convivir. De este modo, la institución escolar será vista como el espacio específico de la convivencia escolar, pero también como escuela de convivencia, es decir, un espacio singular de aprendizaje de la convivencia (Grupo Si(e)te, 2010: 14).

A pesar de que algunos aseguran que «la violencia, la gratuidad, la crueldad no surgen en cualquier contexto, no se puede pensar que se ejerzan más que si se reúnen un cierto número de condiciones» (Wieviorka, 2003: 165), pensamos que el inconveniente de presentar la solución a la problemática de la violencia basándose en unas «simples» nociones de mejora de la convivencia implica no haber tenido en cuenta el nuevo marco sociotecnológico apuntado en los capítulos anteriores. Tal y como hemos visto, se trata de un marco que se está desarrollando en nuestra sociedad, que excede las condiciones «tangibles» aludidas por Wieviorka (al ser posible que el alumnado se comunique a las doce de la noche mediante sus dispositivos tecnológicos) y, por lo tanto, recibe y establece un nuevo tipo de violencia «producida en espacios virtuales que reproduce, mediante nuevos sistemas de producción y mantenimiento, jerarquías establecidas» (Donoso-Vázquez, Rubio y Vilá, 2017).

Estas nuevas expresiones de violencia hacen referencia a un conjunto de comportamientos implícitos que determinan el orden de la subordinación de quien, mediante un teléfono o un ordenador, intimida a otra persona, pero que, en la mayoría de ocasiones, se mantiene al margen del conocimiento de progenitores[29] y profesorado.

En una primera instancia, quizá esta violencia estructural no sea entendida como violencia *stricto sensu*, al no entrar en los parámetros de la tradicional concreción de violencia desarrollada por autoras como Judith Butler (la violencia interpretada como elemento constitutivo en la constitución del sujeto) y enmarcada normativamente (en este marco concretado por Butler, los sujetos se relacionan entre ellos a través de procesos disruptivos, estables y cíclicos, a partir de una interpelación desplegada en el espacio público de los actos performativos).

No obstante, sí debemos considerarla como violencia. Las ciberagresiones se desarrollan en un espacio público, instantáneo y no compartido, pero hablamos de una dimensión donde se actúa con la misma eficacia que en el sustrato psicológico y social del resto de agresiones tradicionales, puesto que es una técnica de dominación que incluso «permite que haya una dominación discreta, que es mucho más eficiente que una dominación violenta» (Chul, 2016: 118). Dominación discreta y cultura del silencio (por

parte de aquellos que «presencian», teléfono en mano, las amenazas vertidas a otros compañeros de clase) nos llevan a una conciencia (semi)intransitiva; si este observador no se posiciona en la defensa del compañero coaccionado, la inclusión en la realidad concreta del acto intercomunicativo implica que la conciencia no pueda llegar a percibir una parte de las connotaciones que las coacciones presentan a la realidad del coaccionado.

El contexto y el engranaje de comunicación instantánea (y multitudinaria, puesto que puede ser compartida por muchas personas a través de una red social o de un grupo de WhatsApp) comporta algo más que la simple constatación del intercambio de información clásico epistolar: «Yo escribo y tú lees». La interacción es, antes que nada, el escenario desde el que se desarrolla la conexión comunicativa de otros agentes contingentes (espectadores en primera instancia pasivos, pero que, si no muestran una actitud de renuencia, pueden convertirse en sujetos comunicadores emitiendo mensajes de apoyo al agresor, añadiéndose a las amenazas, etc.).

En este contexto, el concepto de comunicación hace referencia, en sí mismo, a una posibilidad multidimensional. El acto de comunicarse, por consiguiente, pasa a ser un elemento vivencial que permite realizar actos agresivos contextualizados por la praxis presente (por ese instante en el que algunos alumnos comparten un escenario comunicativo tecnológico) o hasta podemos hablar de circunstancias contrafácticamente avanzadas; se trata de acciones de coacción que, hasta hace relativamente pocos años,[30] estaban circunscritas a los espacios físicos compartidos y ahora se desarrollan en dimensiones proyectivas.

Las ciberagresiones son «actuaciones», por eso no pueden considerarse simples ejecuciones humanas de sujetos compulsivos sin autonomía o responsabilidad (Grupo Si(e)te, 2010). Este tipo de violencia es una acción desarrollada para intimidar, para lograr la imposición, la humillación o para trasladar la sensación de miedo a otra persona. Es una forma de agresividad en la que la vehemencia y la marginación tienen un papel esencial, una violencia que dispone de una casuística y unas consecuencias complejas, porque son más difíciles de detectar por los adultos.

Sin embargo, hay que tenerla en cuenta al mismo nivel que la violencia desarrollada en un contexto espacial localizado (aquella que puede desencadenar contacto físico). Algunas de las diferencias que se producen entre alumnos que comparten un lugar físico concreto resultan ser «conflictos de relaciones», es decir, discrepancias que se convierten en conflictos en los que el desencadenante se termina reduciendo a un distanciamiento de las personas implicadas. Hablamos de un hecho que se repite con mucha frecuencia no solo en el contexto escolar y que habitualmente implica circunstancias como retirarse la palabra, no estar dispuestos a formar parte del mismo grupo cuando hay que desarrollar actividades grupales, etc. (Torrego, 2001).

Aun así, la expresión de coacciones y violencia ejecutada por los dispositivos electrónicos incorpora un elemento novedoso: existe la posibilidad de facilitar el anonimato por parte del agresor y, con ello, «la desinhibición de su conducta. En muchos casos, el agresor no presencia las consecuencias sobre la víctima, lo que dificulta que

empatice con ella. Puede ocurrir en cualquier momento y lugar, lo que complica la supervisión y control por parte de los adultos. Además, el contenido dañino puede ser enviado a mucha gente en muy poco tiempo, lo que multiplica el daño hacia la víctima» (Álvarez, Barreiro y Núñez, 2017: 90).

Atendiendo a lo que hemos ido explicando, la coacción que se produce a través de la era tecnológica no es un proceso expandido en un escenario físico concreto (en el patio del centro educativo, en un pasillo, en el parque que se encuentra enfrente, etc.), sino una relación estructural (a través de dispositivos tecnológicos) articulada por distintas vías y momentos. La «agresión» se concita aquí como una posibilidad, pero esta posibilidad dispone de una casuística con más proyecciones que las que tenía una agresión física y se despliega en relaciones significativas mucho más complejas.

Se trata de una forma de expresión de la violencia que conlleva una representación social más dinámica y perseverante. Esta representación social se configura en torno a una serie de procesos cognitivos (imbricados en la esfera digital) que terminan siendo agentes de producción de sentido y emisores de realidades (simbólicas), actúan como elementos organizadores «de realidades» e incluso tienen la capacidad de proponer (y fijar) comportamientos que pueden desembocar en agresiones físicas cuando el emisor y el receptor comparten espacio físico (al día siguiente, en el colegio, sin ir más lejos).

A raíz de todo esto, por lo tanto, a la escuela que llega se le debe exigir algo que ya anticipó Masschelein (1998): establecer unos parámetros normativos que permitan la proposición de espacios y tiempos abiertos en los que otros significados tengan la posibilidad de ser reflexionados y estructurados.

De esta manera, ante un acontecimiento como el de las ciberagresiones, la escuela debe entender que el tiempo (educacional) no implica un simple valor posicional. Para ello, resultan indispensables dos cuestiones: establecer los fundamentos de una acción pedagógica en la que las ventajas praxiológicas de la tecnología estén integradas (a ello hemos dedicado algunos capítulos); concebir la realidad educativa como un contexto de generación de la acción (una acción que, ahora más que nunca, debe considerarse sempiterna, porque el contacto entre nuestro alumnado se mantiene cuando las clases acaban y se marchan a sus hogares) en el que los vínculos que la práctica docente tiene con la realidad han de ser operativos. De ahí que sea esencial la capacidad pedagógica del profesional de la educación para analizar la acción educativa en su conjunto y reflexionar sobre los condicionantes que la determinan: restricciones, posibilidades que tiene la violencia de manifestarse, situaciones en las que se desarrolla, etc.

Para todo ello es indispensable incorporar a la acción educativa de hoy modelos conductuales de aprendizaje humano y modelos ciberéticos aplicados a la instrucción escolar. Antes de la expansión de las nuevas tecnologías, el conocimiento pedagógico dedicado a la solución de conflictos encontraba en la racionalidad práctica una de las raíces que certificaban su racionalidad. Con las nuevas tecnologías, lo que determina que una acción educativa sea globalmente considerada es su posibilidad de adaptarse a las condiciones propias de la tecnología; es decir, no solo ha de producirse eficacia, sino perdurabilidad en la acción, porque «la racionalidad de una acción educativa no debe

juzgarse solo por la ordenación técnica más óptima de la acción si no va unida a dicha ordenación la consecución de un logro de efectos claramente educativos sobre el sujeto» (Romero Pérez, 2004: 61).

A partir de lo expuesto en este capítulo, consideramos que asistimos a una representación (y posterior ejecución) de un acto de violencia cuando alguien siente tan condicionado su desarrollo somático y espiritual que ello provoca que su desarrollo potencial (humano) se vea mermado. Ante este hecho, por mucho que algunos insistan en apuntar que «la violencia [en muchas ocasiones] es, de entrada, un fenómeno a la vez en sí y para sí, y no tiene otro fin que ella misma» (Wieviorka, 2003: 156), queremos recordar que, desde el momento en el que la violencia se despliega, detrás de ese proceso siempre hay alguien que la «sufre» y para quien todo lo que va viviendo va adquiriendo el (inquietante) rango de experiencia (traumática).

Por lo tanto, la escuela que llega deberá marcarse unos objetivos al respecto. Estos resultarán esenciales para minimizar el impacto de la violencia, tanto la tradicional (en aquel contexto en el que agresor y víctima se encuentran uno delante del otro) como la acaecida mediante las nuevas tecnologías. Somos conscientes de que son unos objetivos ambiciosos, porque la violencia avanza automáticamente, con la misma inercia con la que sus proyecciones sociales se desarrollan, hasta unos extremos que provocan que vivamos en una era que «dramáticamente escenifica su impotencia, su rendición –incondicional– ante poderes, fuerzas e instituciones que no son capaces de organizar la sociedad, pero sí de desorganizarla hasta niveles de riesgo sumo, hasta avistar el peligro de la descomposición. O hasta producir, contener y expulsar terribles cantidades de violencia, muchas veces legal; todas, letal» (Lanceros, 2016: 457). Es decir, no nos queda otro remedio que aceptar que los objetivos que presentaremos en este capítulo se enmarcarán en una sociedad en la que habrá «una colectividad que se construye a base de plurales violencias» (Lanceros, 2016: 461).

Los objetivos, pues, pretenden conferir usabilidad a la escuela, intencionalidad pedagógica versus realidad social, implicación versus resignación, interpretación de acciones reales en contextos (educativos) específicos para la determinación y la toma de decisiones respecto a la cooperación entre los diferentes agentes sociales, en definitiva. Y todo sin olvidar que cualquier objetivo que se circunscriba a la escuela se encuentra indispensablemente vinculado a procesos sistémicos, a transformaciones en los fundamentos y la organización de un subsistema, el educativo, que conforma una parte del sistema en su totalidad.

Los objetivos propuestos son los siguientes:

- Tomar decisiones ajustadas y vinculadas a los contextos reales de la tercera década del siglo XXI.
- Analizar si las estrategias pedagógicas consensuadas como respuesta a la violencia (las intervenciones, las posteriores resoluciones dentro del ámbito familiar del alumno, etc.) y la actitud de colaboración, tanto con la escuela

como con otras personas e instituciones, varían según el tipo de agresión (directa, relacional y ciberagresión).
- Establecer y fijar procesos por los que se puede llegar a desarrollar climas favorables a la convivencia, que establezcan posturas de rechazo hacia la violencia. Dichos procesos serán subprocesos del clima escolar y, cuantos más procesos de convivencia intencionada sea capaz de promover la escuela que llega, mayor posibilidad tendrá de generar ambientes de convivencia extrapolables al contexto extraescolar. Por consiguiente, los resultados de lo que aquí se propone no se generarán tanto de la adición de una acción a otra (creación de normas, tratamiento de la tolerancia en algunas áreas, etc.) como de producto final que consiga erigirse en el «estilo relacional» de ese centro escolar; el clima social (basado en la convivencia) de la escuela, en definitiva.
- Explorar la asociación entre la respuesta ante situaciones hipotéticas de agresión y los condicionantes sociofamiliares del agresor.
- Fomentar estrategias de contención, expansión y refuerzo (retirar la atención, corregir las conductas en el momento oportuno, introducir cambios en el aula, etc.); todo ello teniendo en cuenta que la relación de hechos que se establece dentro de una escuela y la que se produce mediante un aparato electrónico no es la misma.
- Introducir prácticas educativas basadas en los sentimientos con la intención de generar empatía en el alumnado; esto nos llevará a la proposición de competencias emocionales y sociales que faciliten que cada alumno/a pueda dejar atrás algunas de sus frustraciones sin tener la necesidad de canalizarlas en actitudes agresivas dirigidas a otras personas.

Estos objetivos no se presentan como pautas (quiméricas) de extinción de las diferentes manifestaciones de la violencia, tan solo pretenden presentar marcos de actuación que reconstruyan puentes entre alumnos, potenciando los espacios y las actuaciones donde hay que colocar la carga de lo que la convivencia del día a día pueda ir destruyendo y ofreciendo estrategias de colaboración entre agentes sociales que establezcan unos obstáculos que hagan más difícil que unos alumnos reciban luz y otros sombra en unos radios de acción que hacen vivir (ya sea en espacios físicos compartidos o en contextos tecnológicos) a quienes se sienten agredidos en una sistema gravitatorio angustiosamente acentuado.

La apuesta por estos objetivos se lleva a cabo teniendo muy en cuenta que hay que encarar la comprensión y las propuestas del reto que supone situar la educación como eje de contrapeso de la violencia desde unos postulados que nos llevan a proponer la «intervención» como un elemento de la acción; de esta manera, apuntar acciones educativas desde una visión contextual implica ser conscientes de que hará falta gestionar momentos y situaciones de incertidumbre, adaptarse a los cambios (¿qué nuevo dispositivo tecnológico entrará en las aulas en el 2030?) y ser capaces de articular pedagógicamente las relaciones normativas entre la sociedad y la escuela.

26. Se trata de una sociedad que, como explica magistralmente Lanceros (2016: 459) en un trabajo imprescindible, «no tendrá esencia. La relación y la comunicación (en sus muy diversos modos de efectuarse) van a constituir su mera existencia».

27. En relación con esta afirmación contundente, Centelles (2000: 220) explica «el símil de que los miembros de las sociedades son como los cantos rodados de los ríos, que han forjado la suavidad de sus formas a causa de la violencia que ha ejercido sobre ellos el viento, el agua, el hielo y todos los demás agentes atmosféricos, desde que se desprendieron de las rocas como guijarros. […] No obstante, el símil se refiere a la inevitabilidad de la misma más que a la denominación de acción violenta de las interacciones individuales y colectivas». No es una opinión aislada, hay más autores que aceptan esta concepción supuestamente integradora de Imbert; como Bataille, que asegura: «En la violencia, los seres humanos comenzarían un nuevo tipo de relación el uno con el otro. La violencia integra a los hombres, mientras que la lengua no puede lograrlo porque no puede narrar la violencia» (Riekenberg, 2014: 7).

28. En un trabajo anterior, el propio Rodrigo (1998) determinó que la violencia es una construcción histórica. Por consiguiente, en cada etapa histórica, en los debates sociales sobre la violencia que se produzcan se establecerán tanto puntos de consenso como espacios de desacuerdo.

29. En una investigación sobre la violencia escolar, De la Caba y López (2013: 236) constatan que «el papel de las familias es un aspecto clave para prevenir y afrontar la violencia entre escolares, pero paradójicamente ha sido poco estudiado». En sus conclusiones destacan «la alta predisposición de las familias a colaborar con los centros educativos para intervenir ante los fenómenos de agresión. […] Sin embargo, los resultados sugieren que existen diferencias importantes en función del tipo de agresión. Es casi unánime la predisposición de los padres a abordar la situación conjuntamente con el centro educativo en los casos de ciberacoso. Los porcentajes de las actitudes de colaboración son también muy altos en los casos de agresión directa, aunque ligeramente menores que en los de ciberagresión. Por el contrario, en los casos de agresión relacional –contar secretos y atacar la privacidad, o excluir y marginar–, los porcentajes de familias que no consideran necesaria la colaboración son un elemento para la reflexión desde el punto de vista de la investigación educativa» (Ibídem: 254).

30. Consideramos necesario recordar que, antes de la eclosión y la expansión de las nuevas tecnologías, el desarrollo de actitudes disruptivas (que no siempre acaban desplegando acciones violentas), aunque se «limitaran» a entornos «no tecnológicos», estaban a la orden del día. Muy explícitas resultan estas palabras de Javier Marías publicadas en *El País Semanal* el 16 de octubre del año 2005: «Boicoteadores de las clases los ha habido siempre en los colegios, pero las leyes de Educación no se ponían de su parte ni les daban la razón, como sucede desde la LOGSE en adelante, en el mayor desatino imaginable. Hasta hace no demasiado tiempo, un profesor no podía expulsar del aula a un boicoteador, ni a un chulo, ni a un acosador, ni a quien insultaba al propio profesor. Estos lo tenían prohibido, los estudiantes lo sabían y desafiaban sin cesar la autoridad de aquellos, atados de pies y manos. Una amiga mía, que durante diez años trató de dar clases en un instituto de Getafe, ante la imposibilidad de cumplir con su obligación y de poner freno a los envalentonados boicoteadores, acabó expulsándose a sí misma, y anunciando al conjunto de los alumnos que no regresaría hasta que una mayoría acordara que se deseaba continuar con las lecciones e impusiera su voluntad a los alborotadores. Esto se ha reformado levemente, y ahora sí es posible expulsar, pero el profesor debe salir de la clase con el expulsado, dirigirse a la Jefatura de Estudios, abrir allí un expediente y no sé cuántos trámites más. Para cuando el docente vuelve al aula, la hora suele haberse evaporado, y además se corren riesgos».

9. Repensando la formación del profesorado

La calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes.

McKinsey

Después de que los capítulos que anteceden a este hayan evidenciado que en los tiempos atribulados en los que vivimos, parafraseando a Max Weber, los viejos dioses reclaman nuevos sacrificios, vamos a concluir el libro hablando de la formación del profesorado.

Educar es una función social meditada, organizada y sistematizada, por eso podemos afirmar que hay estrategias y metodologías que, ante la provisionalidad y la caducidad que caracteriza a las sociedades actuales, resultan ya prácticamente hueras, porque pueden ser consideradas como rémoras y suponen un colapso de los clásicos mecanismos de transmisión de información en la escuela;[31] así, tal y como hemos visto, es necesario clarificar cómo son los procesos encargados de transformar la información (que recibe nuestro alumnado) en conocimiento.

Estar preparado para ponerse delante del alumnado en estos tiempos no es una tarea sencilla. Requiere habilidades, intereses y dimensiones interconectadas, puesto que «las historias de acción y las teorías del contexto que necesitan los profesores muestran una agotadora coreografía de relaciones entre personas, conocimientos, pedagogía, herramientas y una compleja interacción entre distintos contextos» (Goodson y Sikes, 2001: 86).

No obstante, la escuela que llega no puede resignarse a contemplar con desidia el deterioro generalizado del ámbito educativo que se viene anunciando desde tantos y tantos foros. Como agente social de primera magnitud que es, la obligación de la escuela se tiene que centrar en dar apariencia de cauce y curso, es decir, (re)plantearse como actividad formativa, influencia y proceso sociocultural en el que unos emisores promueven e impulsan el saber hacia unos receptores «cuya calidad humana depende de cómo han sido acogidos y reconocidos» (García del Dujo y Mínguez, 2011: 267).

Por ese motivo, «la recepción como forma característica del ser del hombre en su mundo se halla estrechamente vinculada con la [...] acción pedagógica» (Duch, 2004: 132). Esta acción pedagógica evoluciona, se transforma y, en última instancia, debe tener la capacidad de «mejorar» gracias a la formación docente, cuya misión es la de reivindicar la necesidad de mantener la esencia de lo que significa ser maestro/a, en contraposición a una tendencia que se limitaba a enunciar que quien se sitúa delante del alumnado solo debe cumplir la «simple» finalidad de desarrollar una función docente.

Estamos hablando, por lo tanto, de una manera de ubicarse (una forma de estar) en el aula con la que «el maestro se deja impregnar como un lienzo en blanco de los fenómenos que acontecen, deja que sucedan, los acoge, recoge y ordena para sacarles

brillo; el maestro se pone al servicio de algo más grande» (Parellada y Traveset, 2016: 110).

Partimos de la base de que la calidad de esta educación que aboga por aprovechar cada momento y por poner la tarea docente al servicio de «algo más grande» está intrínsecamente relacionada con la preparación y la formación docente, que es la disposición del docente a formarse en función de las exigencias existentes. No obstante, constituye un reto complejo, puesto que reflexionar su quehacer y su praxis tal vez sea una de las cuestiones más difíciles que un docente debe afrontar.

Cuando alguien se incorpora a la profesión, por lo tanto, uno de los retos más significativos que tiene es seguir con su desarrollo profesional.[32] Entendemos, como Goodlad (1999), que la formación docente es un aspecto básico de las reformas educativas del futuro,[33] porque la formación es el instrumento con el que contamos para que la persona que enseña se impregne del «saber», el «saber hacer» y el «saber ser» desde una postura analítica. Formarse es, entonces, la implicación personal respecto a la posibilidad de evolucionar como docente.

El nivel de formación de los docentes y su grado de conocimiento condicionan la creación de dinámicas que fomentan la enseñanza y el aprendizaje dentro del aula. Aquello que caracteriza como docente a quien lo es no radica tanto en la capacidad de «controlar» los contenidos que imparte como en la aptitud profesional que demuestre para poder incluirlos en la acción educativa, en consonancia con las necesidades psicopedagógicas de todo su alumnado y del contexto sociocultural del momento. Tal como aseguró Dewey, el buen docente es aquel capaz de forjar una genuina actividad intelectual en el estudiante.

Esta necesidad de incrementar la formación del profesorado (así como la reestructuración funcional de una parte de los roles que debe desarrollar) ha llevado a algunas administraciones a considerar que la formación del profesorado debe ser competencia de las universidades.[34] En el Estado de Queensland, situado en la parte norte de Australia, por ejemplo, las universidades encargadas de la formación del profesorado diseñan unos programas de formación que, para ser aprobados por la administración educativa competente, deben contener un conjunto de estándares organizados en cinco áreas:

- conocimientos profesionales y disciplinarios impartidos,
- capacidad para crear entornos intelectualmente desafiadores para el alumnado,
- cantidad y tipo de alumnado,
- relaciones profesionales y práctica ética,
- niveles de aprendizaje y práctica ética.

Para que, en Queensland, a una universidad se le apruebe una concesión como instructora de formación de profesorado se le exige que planifique y disponga de programas que desarrollen estas cinco áreas. Se trata de diseñar programas que puedan enriquecer el contenido de las asignaturas con la finalidad de que den cuenta de la

formación social crítica que se espera del alumnado. A través de una serie de prácticas formativas se prepara al profesorado para que sea capaz de generar espacios de interacción que acojan, faciliten y estimulen el trabajo académico de su alumnado.

Muchos países registran experiencias y programas de elevado interés en materia de estándares,[35] como los de Queensland: Inglaterra, Noruega, Estados Unidos, etc. (Vaillant, 2011).

Sin embargo, consideramos que, para contribuir a mejorar los estándares de calidad, los programas académicos de formación tienen que integrar las siguientes dimensiones:

- los contenidos de la asignatura.[36]
- el desarrollo social del alumnado y su aprendizaje,
- los métodos de enseñanza,
- el desarrollo de las habilidades.

En lo que al uso de las nuevas tecnologías se refiere, el desarrollo de habilidades se estructura como la capacidad de adaptarse a los cambios tecnológicos; así, el proyecto del alumnado está relacionado con las cambiantes exigencias que impone la era digital.

Por otra parte, también es necesario vertebrar los programas de educación con las exigencias del presente, con la anticipación de lo que va a llegar el día de mañana y con un ajuste de los tiempos de formación con las diferentes manifestaciones del sistema temporal de la sociedad; es decir, se ha de dar «una adaptación de la praxis educativa al tiempo psicobiológico del aprendiz (ritmos de desarrollo y ritmos biológicos), a la historicidad del educando y su experiencia temporal (tiempo psicológico y biográfico o narrativo)» (Romero, 2004: 130).

Si es posible exigir esto a la formación del profesorado, es porque, en realidad, entendemos la educación como una esfera en la que «habitan» diferentes ámbitos y distintos vectores de fuerza que, en lo que concierne a la formación, demandan concebirla como «un espacio amplio y abierto de posibilidades, relaciones y propuestas que no la diluyan, sino que la tensionen; donde sea posible la articulación de vivencias, eventos diversos, la problematización de las realidades y el reconocimiento de los desafíos a que está enfrentada en su cotidianidad. Es un campo de problematización en relación con los conocimientos que enseña para preguntarse qué enseña, cómo enseña, cómo aprenden los estudiantes (Martínez y Soler, 2015: 24).

Todo ello exigirá a la escuela que llega contar con unos profesionales de la educación con una vasta formación intelectual y (multi)disciplinar, con capacidad de adaptación a las nuevas situaciones sociales, con la pericia necesaria para estructurar y ajustar las variables latentes en la interacción didáctica y con la facultad de generar contextos que faciliten el aprendizaje. Hablamos de unos contextos cuya capacidad de interpretación por parte del profesorado vendrá determinada por cuestiones relacionadas con el conocimiento del ámbito de sus áreas (asignaturas), intersección en la que las estructuras conceptuales y los campos de indagación se identifican y se debaten.

El docente de la tercera década del siglo XXI deberá recibir una formación que le proporcione instrumentos con los que regular las contingencias del medio y que logre alcanzar el conocimiento de los factores y fases involucradas en el proceso educativo. Dicha formación le permitirá desarrollar una tarea docente que, para optar a una mejor operatividad de sus funciones, tiene que poder ser segmentada en función de las variables del contexto: la organización interna de las instituciones escolares, las decisiones políticas de las administraciones públicas competentes, etc.

En lo que se refiere a esa operatividad, una cuestión nuclear es disponer de respuestas acerca de la siguiente cuestión: ¿Se precisa formación o profesionalización? Para contestarla se debe recalcar que los objetivos de la formación del profesorado no se tienen que reducir solo a espacios de convivencia entre docentes (en los que todo el esfuerzo se centre en buscar sentidos y significados sobre la acción educativa), sino también a analizar cómo influyen y se movilizan para transformar las prácticas educativas.

Así pues, la formación del profesorado no se erigirá en una arteria de flujo pedagógico productivo si no es capaz de concretar puntos de referencia desde los que el profesorado perciba la realidad educativa. No se podrán asumir los retos que tenemos por delante con una formación del profesorado basada en posicionamientos lineales que conciban la realidad social como un fenómeno aislado, ni va a ser conveniente entrar en las aulas considerando solo las dimensiones cognitivas y académicas. La formación del profesorado tiene que ir acompañada de una revisión analítica de los currículos[37] y los proyectos educativos institucionales.

Por consiguiente, reclamamos una formación que incluya la vinculación entre los conocimientos curriculares del área, la ejecución de la didáctica (específica para cada caso concreto) y el campo psicopedagógico. Como recoge Tribó (2008: 191), «esta interrelación es el elemento bisagra que hace de puente entre la teoría y la práctica»; lo cual quiere decir que «la cultura y la identidad profesionales de los docentes no se pueden adquirir a través de una formación exclusivamente teórica o en un ambiente de fragmentación académica y de dispersión de conocimiento». Todo ello requiere una formación que prepare a los docentes para no ser proveedores técnicos de un currículum instrumental, sino alguien que crea el currículum, basado en el conocimiento y la experiencia; un profesional capacitado para improvisar en los diferentes momentos pedagógicos y en las relaciones (Loveless y Williamson, 2017).

La formación que reciban los docentes de la escuela que llega tiene que servir para proporcionar mecanismos y estrategias que eviten que estos pasen a ser técnicos programados, alineados; profesionales destinados a dedicarse a la transmisión de conocimientos impuestos sin entrar a valorar críticamente los objetivos y contenidos de todo aquello que enseñan (Martín, 2014). Por lo tanto:

> Es posible imaginar otro tipo de conocimiento para la enseñanza, aquel que no esté diseñado exclusivamente por los investigadores universitarios, sino que pueda provenir también de la investigación dirigida por los docentes; aquel que funcione de forma que los docentes no sean meros objetos de estudio y recipientes de conocimiento, sino que puedan actuar como arquitectos de su proyecto y generadores de conocimiento

(Cochran-Smith y Lytle, 2002: 25-26).

Lo que urge realmente es formar al profesorado en aspectos que le ayuden en la compleja tarea de abrir las puertas del aprendizaje: inteligencias múltiples, inteligencias transgeneracionales –que servirán para «aprender a contextualizar y gestionar los fenómenos de la realidad actual» (Parellada y Traveset, 2016: 35)–, estrategias de gestión de información, etc. Sin olvidar la promoción de mecanismos que hagan que el profesorado pueda participar en la estructuración de currículos diversificados que establezcan condiciones para reconocer necesidades e inquietudes de los grupos sociales del alumnado más desfavorecido.

Estamos hablando, por lo tanto, de programas de formación que proporcionen mecanismos para cambiar y desarrollar las prácticas de la acción educativa, refutables y siempre cuestionables, con la finalidad de que quien entra en las aulas no se pierda en un valle de anomalías y disfunciones. Teniendo presente que la formación profesional es una dimensión procesual y dinámica (debe ser introducida en la determinación de cada coyuntura concreta), nos postulamos a favor de que los programas de formación del profesorado que ejercerá su labor docente en la escuela que llega debería contener estas nueve áreas:

a. Los contenidos curriculares y metodológicos de la materia de conocimiento que hay que enseñar[38] (y de las materias más próximas).
b. Las características del sistema educativo (sociología de la educación) y el consiguiente bloque psicopedagógico (psicología evolutiva y de la educación).
c. Un área específica sobre la comunicación, tanto la verbal como la no verbal, para trabajar todos los aspectos relacionados con la interacción comunicativa del aula.
d. Una didáctica circunscrita a la disciplina que se tenga que enseñar, teniendo en cuenta los diferentes niveles educativos.
e. Un área que recoja y analice los principales obstáculos que tiene que afrontar la acción educativa.
f. Un área basada en fomentar la capacidad de aprovechar didácticamente todos los recursos del medio para ejecutarlos con el objetivo de generar conocimiento.[39]
g. Estrategias y competencias que provengan del debate sobre la práctica profesional.
h. Herramientas para que el docente pueda desarrollar un liderazgo entendido como aquel conjunto de actitudes que nos permitan crear dinámicas distributivas de las funciones, basado en un permanente proceso de delegación compartida de tareas.
i. Una última área dedicada al fomento de las habilidades sociales de adaptación a situaciones sociales vertiginosamente cambiantes.

Un programa de formación articulado según estas nueve áreas proporcionará estrategias y recursos orientados a la «competencia global»; es decir, vertebrará un conjunto de presupuestos pedagógicos, psicológicos, culturales y sociales que el profesorado asimilará y que desarrollará en su tarea docente con la finalidad de que el alumnado pueda sentirse protegido en las condiciones de su autorrealización. También fijará la valoración de aspectos actitudinales y procedimentales dentro de las asignaturas que el profesorado tendrá que impartir, de tal manera que los aspectos cognitivos no se erijan en lo único que represente valor para su alumnado.

Otro objetivo que asumirá será el de crear herramientas para el uso en prácticas de aula que hagan posible determinar las formulaciones (del currículum) sobre las que se pueda analizar el nivel de desarrollo académico y la asimilación de competencias por parte del alumnado, sin olvidar la esencial tarea de incorporar el análisis de situaciones sociales desde paradigmas y metodologías que describan y justifiquen la condición pluridimensional humana (formativa, ética, lúdica, sociológica, etc.).

Se puede apreciar que, desde el interior mismo de las prácticas sociales, proponemos un proceso (la formación del profesorado) que traspasa lo que en la terminología de Habermas se denomina la «facticidad», una característica intrínseca de todo hecho socioeducativo; pero aquí abrimos la puerta a que pueda ser cuestionado, porque entendemos la formación docente como un proceso inmanente sobre el ámbito de aquel conjunto de normatividades que rigen y determinan cualquier hecho social; ello como una (modesta) propuesta con el objetivo final de convertir la formación del profesorado en un sistema válido para evaluar la promoción del profesorado y superar, así, la situación actual:

> Contamos con un sistema de promoción de profesorado basado en la antigüedad y en la recolección de justificantes de haber asistido a cursos de lo más variados, pero sin ningún contraste de su práctica ni coherencia con las necesidades más urgentes. Vemos jóvenes bien preparados que aspiran a la docencia y se ven excluidos porque se les ponen por delante los que ya están de alguna manera dentro sin estarlo (Sacristán, 2013: 253).

La formación del profesorado puede ser una herramienta para establecer la promoción del profesorado; es un proceso inmanente porque sus principios aparecen como válidos en el marco de las prácticas docentes vigentes, en cuanto a aportaciones (¿consejos?, ¿soluciones?) que alcanzarán existencia social a partir de su plasmación en la acción educativa. Al fin y al cabo, se trata de que la formación module las identidades pedagógicas del profesorado, que serán la fuente a partir de la cual se incentiven los elementos de la creación de mundos propios del aprendizaje; la formación docente preparará al profesional para que pueda desarrollar su acción pedagógica, siendo capaz de:

> Demostrar formas de prestar una atención crítica a las cosas, ser rigurosos, analíticos y evaluativos, así como crear y participar en comunidades de aprendizaje y redes. Estos momentos y relaciones se desempeñan en el marco de macroestructuras de regulación, políticas y educativas. Afirmamos que las

> identidades de aprendizaje de los profesores en estos tiempos se desarrollan en la interacción entre la profundidad, el alcance y el logro del conocimiento individual, y el más amplio contexto de sus valores, su cultura y su práctica (Loveless y Williamson, 2017: 180).

En función de todos estos parámetros, la «competencia global»[40] de un profesor o una profesora puede ser valorada positivamente si es capaz de integrar simultáneamente la competencia disciplinar («el saber»), la metodológica («el saber hacer»), la social («el saber estar») y la personal («saber ser»), y si además consigue aplicarlas coordinadamente en la práctica docente (Tribó 2008). Sin embargo, lo esencial es vertebrar y ejecutar (pedagógicamente) el puzle de estrategias y metodologías para forjar nuevas situaciones educativas y de aprendizaje (Bain, 2006).

En tanto que sistema planificado (y voluntario) de acciones, la esencia constitutiva de la formación docente es proporcionar conocimientos prácticos, pero subordinados –por suerte o por desgracia– a otros factores como la normatividad regulativa o las decisiones políticas.

Estos conocimientos prácticos deben ayudar al profesional docente a prever el curso de las acciones que estén por venir. Resultará fundamental que todo programa de formación sea capaz de transmitir al profesorado que quien «imparte» clase es un agente que ayuda en la eclosión del futuro a través de su acción, por eso esta acción debe procesar adecuadamente el cúmulo de relaciones de pertenencia acaecidas «en un contexto de emergencia de nuevas identidades sociales [con la finalidad última de] evitar las actitudes cínicas y el relativismo nihilista que no ayudan a construir cohesión social» (Tribó, 2008: 196).

La (tan reclamada) cohesión social, a la que aquí nos referimos con condicionantes de formación profesional regulativos, se encuentra en casi todos los debates educativos a los que hoy asistimos, y hay que relacionarla con las pretensiones normativas que «dan» o «quitan» una supuesta validez y eficacia a un sistema educativo. En este contexto, hallamos, con más frecuencia que menos, las peticiones de una manera especial de interacción y objetivos dirigidos a la escuela («que la escuela sirva para minimizar tal problema, que la escuela ponga el primer granito de arena para solucionar aquello otro…»), es decir, todo lo necesario para que la búsqueda cooperativa de la «sociedad ideal» encuentre sus raíces (y sus posteriores soluciones, claro) en la escuela.

Por todo ello, la formación del profesorado debe entenderse como un proceso circular en el que el profesorado es dos cosas a la vez: es el «iniciador» que, cuando llega al aula, desarrolla situaciones (de las que es totalmente responsable) y, al mismo tiempo, es el «producto» de la acción en la que se encuentra inmerso.

El día a día constituye el contexto (pre)conocido de la situación de la acción, y la formación le facilita recursos para los procesos de ejecución con los que satisfacer cada situación concreta de la acción; por eso, la estructura organizativa de sus metodologías se define conforme a una manera de ser y de estar que, bajo el paraguas de la formación docente, sitúa al profesorado como elemento esencial (no principal) que debe guiar (y empujar hacia) el aprendizaje permanente; y todo ello con la finalidad (y ¿la exigencia?) de que el profesorado esté alerta y preparado para dar respuesta a las adversidades

cotidianas, poniendo a prueba las ideas, las herramientas de las que dispone, las metodologías, las actitudes y capacidades del alumnado; elementos que tendrá que confrontar los unos con los otros ponderando el impacto que provoquen en la acción educativa, aceptando unos y descartando o readaptando otros; porque ¿cuál es el reto principal de todos los profesores sino la exigencia de tomar decenas de decisiones pedagógicas todos los días?

31. No obstante, no estamos abogando por una acción educativa que aparte, disemine y entierre la memoria; al igual que Steiner (1997: 38-39), pensamos que no es conveniente que suceda lo que él asevera con estas contundentes palabras: «La atrofia de la memoria es uno de los rasgos dominantes. […] En el aprendizaje de hoy, la amnesia incluso ha sido planificada».

32. Berliner (2000) apunta que es necesario que las administraciones públicas den facilidades al profesorado para que este pueda formarse, con decisiones como reducciones horarias en su carga docente, entre otras.

33. González Pérez (2015) explica que cada vez son más los lugares en los que, como sucede en el Estado de Nueva York, la formación profesional continua no es ya una recomendación, sino un requisito para poder ejercer la profesión.

34. Tal y como es habitual en estos casos, no existe un consenso al respecto. Autores como Pring (1999) manifiestan que las universidades tienen que desarrollar un rol alejado de los docentes y las escuelas. Pring reserva la función de la formación a las agrupaciones creadas entre distritos escolares, sindicatos, etc., organizaciones que él cree que pueden encargarse de impartir los programas de formación docente con una inversión económica más baja que si esta formación es llevada a cabo por las universidades; además, considera que las agrupaciones pueden desarrollarla con unos programas más flexibles que los de las universidades.

35. Berliner (2000) comenta que los estándares utilizados se basan en una dimensión particular de los saberes y habilidades que los docentes deben (o deberían) tener para desarrollar de manera efectiva su trabajo. Un caso de experiencias significativas en materia de estándares es el de Escocia, donde desde el año 2000 disponen del estándar para la formación docente inicial, que «opera como un mecanismo de afianzamiento de la calidad de la formación de maestros y profesores, y funciona como el instrumento central de aprobación de los programas de formación» (Vaillant, 2011: 18).

36. Morin (1994: 101) ya explicó que «jamás podremos tener un saber total: la totalidad es la no verdad».

37. Para Rodríguez (2003), un currículum debe determinar prácticas del profesorado centradas en la «justicia». Para tal objetivo se requiere fomentar aspectos como las historias de vida, la narración de la trayectoria personal como «sujetos maestros», etc.

38. Entendemos el conocimiento de una (determinada) materia como algo vinculado con el «hacer» dentro de una comunidad y una cultura. Como muy acertadamente describen Loveless y Williamson (2017: 182), «los campos de las materias se construyen socialmente por parte de pensadores y actores que se plantean preguntas y resuelven problemas; a saber, los conceptos, principios y procedimientos que dan forma a una materia en cualquier momento dado».

39. Aquí se incluiría lo explicado en algunos de los capítulos del libro, es decir, la integración de las tecnologías en una nueva manera de acceder al conocimiento a través del desarrollo tecnológico.

40. En relación con las competencias, existe una literatura más que abundante; nos limitaremos a indicar que la aportación de De Miguel (2005), basada en la definición de Spencer y Spencer, permite desglosar los elementos de la competencia (capacidades y conocimientos intelectuales, habilidades, destrezas, etc.) y el desarrollo de la misma, hecho que implica la adecuación de estos elementos en la ejecución profesional y únicamente se interioriza y se desarrolla en contextos profesionales reales.

Referencias bibliográficas

Adell, J.; Castañeda, L. (2012). «Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes?». En: Hernández, J.; Pennesi, M.; Sobrino, D.; Vázquez, A. (coords.). *Tendencias emergentes en educación con TIC* (pp. 13-32). Barcelona: Asociación Espiral, Educación y Tecnología.

Aguilar, D. E.; Arroyo, G. (2015). «De la *polis* al Facebook: sobre la reconfiguración de la esfera pública y la participación ciudadana». En: Trillos, J. J.; Ballesteros, H. *Comunicación política, relaciones de poder y opinión pública en la red* (pp. 219-242). Barranquilla: Educosta.

Aguaded, I.; Cabero, J. (2014). «Avances y retos en la promoción de la innovación didáctica con las tecnologías emergentes e interactivas». *Educa*, n.º especial (30.º aniversario): 67-83.

Álvarez, D.; Barreiro, A.; Núñez, J. C. (2017). «Ciberagresión entre adolescentes: prevalencia y diferencia de género». *Comunicar*, 25 (1): 89-97.

Álvarez, D. *et al.* (2010). «Violencia en los centros educativos y fracaso académico». *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 1 (2): 139-153.

Aranguren, J. L. (1992). «Problemas éticos de la utilización de la violencia». *RIS* (mayo-agosto): 103.

Area, M. (2011). «La multialfabetización y la construcción de la ciudadanía del siglo XXI». En: Bautista, A.; Velasco, H. *Antropología audiovisual: medios e investigación en educación* (pp. 179-196). Madrid: Trotta.

Ausubel, D. P. (1968). *Educational psycology: A cognitive view*. Nueva York: Holt, Rineheart & Winston.

Baberowski, J. (2008). «Gewalt verstehen». *Zeithistorische Forschungen*, 5: 5-17.

Bain, K. (2006). *El que fan els millors professors universitaris*. Valencia: Universitat de València.

Ball, D. L.; Forzani, F. M. (2007). «What makes education research educational?». *Educational Researcher*, 36 (9): 529-540.

Bárcenas, F. (1997). *El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política*. Barcelona: Paidós.

Bautista, A. (2009). «La sociedad de la información versus la escuela analógica, o lo necesario de las narraciones audiovisuales». *Educatio Siglo XXI*, 27 (2): 43-52.

Becker, W. (1997). «Teaching economics to undergraduates». *Journal of Economic Literature*, 35 (3): 1347-1372.

Beretz, M.; Kleeman, S.; Reichenberg, R.; Shimoni, S. (2013) (comps.). *Educators as members of an evolving profession* (pp. 9-24). Lanham, MD: Mofet Institute and Rowman & Littlefield Education.

Berliner, D. C. (2000). «A personal response to those who bash teacher education». *Journal of Teacher Education*, 51 (5): 358-371.

Bolívar, A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis.

Bolívar, A.; Guarro, A. (2007). *Educación y cultura democráticas: Proyecto Atlántida*. Madrid: Wolters Kluwer España.

Bonwell, C.; Eison, J. A. (1991). «Active learning: creating excitement in the classroom». *ASH-HERIC Higher Education Report*, 1. Washington: George Washington University, School of Education and Human Development.

Boud, D. (1988). *Developing student autonomy in learning* (autoeditado).

Bravo, J. L. (2004). «Los medios de enseñanza: clasificación, selección y aplicación». *Pixel-Bit*, 24: 113-124.

Buhs, E. S. (2005). «Peer rejection, negative peer treatment, and school adjustment: Self-concept and classroom engagement as mediating processes». *Journal of School Psychology*, 43: 407-424.

Burkhardt, H.; Schoenfeld, A. H. (2003). «Improving educational research: Toward a more useful, more influential, and better-funded enterprise». *Educational Researcher*, 32 (9): 3-14.

Cabero Almenara, J. (2015). «Reflexiones educativas sobre las tecnologías de la información y la comunicación (TIC)». *Tecnología, Ciencia y Educación*, 1: 19-27.

Cabero Almenara, J. *et al.* (2016). *Realidad aumentada y educación*. Barcelona: Octaedro.

Callejo, J.; Gutiérrez, J. (2012). *Adolescentes entre pantallas. Identidades juveniles en el sistema de comunicación.* Barcelona: Gedisa.

Campión, R. S.; Navaridas Nalda, F.; Reparaz Abaitua, C. (2014). «La escuela 2.0: la percepción del docente en torno a su eficacia en los centros educativos de La Rioja». *Educación XX1*, 17 (1): 243-270.

Cañal de León, P. (coord.) (2002). *La innovación educativa*. Madrid: Akal.
Carlson, N. R. (1999). *Fisiología de la conducta*. Barcelona: Artiel Neurociencia.
Cebrián, M. (coord.) (2003). *Enseñanza virtual para la innovación universitaria*. Madrid: Narcea.
— (2011). «Los centros educativos en la sociedad de la información y el conocimiento». En: Cebrián, M.; Arrufat, M. J. *Procesos educativos con TIC en la sociedad del conocimiento* (pp. 23-31). Madrid: Pirámide.
Centelles, F. (2000). «Violencia social-violencia doméstica». *Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales,* 2: 219-226.
Chartier, R. (1998). «De la cultura nostálgica a los lectores salvajes». *La Nación*.
Chartier, C. (2002). «Les caïds des récré». *L'Express*, 28: 69-78.
Chiva, O. (2016). «Introducción». En: Chiva O.; Martí, M. *Métodos pedagógicos activos y experienciales. Conceptualización y propuestas de aplicación* (p. 511). Barcelona: Graó.
Chomsky, N. (2007). *La (des)educación*. Barcelona: Crítica.
Chul, H. (2016). *Tipología de la violencia*. Barcelona: Herder.
Cochran-Smith, M.; Lytle, S. (2002). *Dentro/fuera. Enseñantes que investigan*. Madrid: Cofán.
Coll, C.; Monereo, C. (2008). *Psicología de la educación virtual*. Madrid: Morata.
Conner, M. L. (2013). *Informal learning*. Disponible en: <http://marciaconner.com/resources/informal-learning>.
Cope, B.; Kalantzis, M. (2010). *Ubiquitous learning*. Chicago: University of Illinois Press.
Cross, P. K., Angelo, T. A. (1993). *Classroom assessment techniques: A handbook for college teachers.* San Francisco: Jossey-Bass.
Cuban, L. (1993). *How teachers taught: Constancy and change in American classrooms, 1890-1990*. Nueva York: Teachers College Press.
Cubides, H. (2006). *Foucault y el sujeto político: ética del cuidado de sí*. Bogotá: Siglo del Hombre / Universidad Central / IESCO.
Dávila, X.; Maturana, H. (2009). «Hacia una era postmoderna en las comunidades educativas». *Revista Iberoamericana de Educación*, 49: 135-161.
De la Caba, M. A.; López, R. (2013). «Las respuestas de los padres ante situaciones hipotéticas de agresión a sus hijos en el contexto escolar». *Revista de Educación,* n.º extraordinario: 236-260.
Del Moral, M. E. (1998). *Reflexiones sobre NNTT y educación*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
De Miguel, M. (dir.) (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia / Universidad de Oviedo.
De Pablos, J.; Área, M.; Correa, J. M.; Valverde, J. (2010). *Políticas educativas y buenas prácticas con TIC.* Barcelona: Graó.
Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Nueva York: Macmillan.
Domínguez, M. E. (1993). «Violencia y solidaridad». *Revista Colombiana de Psicología*, 2: 23-26. Disponible en: <http://www.bdigital.unal.edu.co/19730/1/15771-48473-1-PB.pdf>.
Donoso-Vázquez, T.; Rubio Hurtado, M. J.; Vilá Baños, R. (2017). «Las ciberagresiones en función del género». *Revista de Investigación Educativa*, 35 (1): 197-214.
Duch, P. (2004). *Estaciones del laberinto. Ensayos de antropología*. Barcelona: Herder.
Durán Vázquez, J. F. (2010). «La crisis de la autoridad en el mundo educativo». *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 28 (4): 171-193.
Ejsing-Duun, S.; Skovbjerb, H. M. (2016). «Copycat or creative innovator? Reproduction as a pedagogical strategy in schools». *Electronic Journal of E-learning*, 14 (2): 83-93.
Elmore, R. F. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago: Fundación Chile.
Enzensberger, H. M. (2006). *Schreckens Männer. Versuch über den radikalen Verlierer*. Frankfurt Main: Suhrkamp.
EUA (European University Association) (2008). *European universities charter for lifelong learning*. Bruselas.
Fainholc, B. (2017). *Una pedagogía virtual en el marco de los estudios culturales*. Barcelona: UOC.
Farrington, C. A.; Small, H. (2008). *A new model of student assessment for the 21 century*. Disponible en: <http://www.aypf.org/documents/ANewModeloStudentAssessmenthorthe21stCentury.pdf>.
Foucault, M. (1994). *Hermenéutica del sujeto*. Madrid: La Piqueta.
— (1999). «Las técnicas de sí». En: *Foucault, estética, ética y hermenéutica*. Barcelona: Paidós.
Fraure, E. (1973). *Aprender a ser*. Madrid: Alianza.
Freeman, S. *et al.* (2014). «Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics». *National Academy of Sciences of the United States of America*, 111 (23): 8410-8415.
Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en educación*. Barcelona: Octaedro.

García del Dujo, A.; Mínguez, R. (2011). «Los límites de la educación en valores cívicos: cuestiones y propuestas pedagógicas». *Educación XX1*, 14 (2): 263-285.
García Gutiérrez, J. (2015). «El modelo europeo de protección a la infancia en internet. Del cuidado a la responsabilidad». *Teoría de la Educación*, 27 (1): 119-136.
García Raga, L.; López Martín, R. (2011). «Convivir en la escuela. Una propuesta para su aprendizaje por competencias». *Revista de Educación*, 356: 531-555.
— (2014). «La convivencia escolar y la construcción de la ciudadanía. Balance retrospectivo y desafíos de futuro». *Bordón*, 66 (2): 93-106.
Gimeno, J. (2005). *La educación que aún es posible*. Madrid: Morata.
— (2013). *En busca del sentido de la educación*. Madrid: Morata.
Gómez-Esteban, J. H. (2012). «Pedagogía de la metamorfosis». *Magis*, 4 (9): 725-740.
Gómez-López, J.; Cano, J. (2011). «El pensamiento docente y su influencia en la implantación de las tecnologías de la información y la comunicación en el aula: desafíos y oportunidades». *Contextos Educativos*, 14: 67-83.
González Pérez, T. (2015). *Reformas educativas y formación de profesores*. Madrid: Biblioteca Nueva.
González, J.; Gramigna, A. (2009). «Narraciones y metáforas en la construcción del pensamiento científico y la epistemología educativa». *Teoría de la Educación*, 22 (2): 95-129.
Goodlad, J. I. (1999). «Rediscovering teacher education, school renewal and educating educators». *Change*, 31: 28-33.
Goodson, I. F.; Sikes, P. (2001). *Life history research in educational settings.* Buckingham/Philadelphia: Open University Press.
Grau, R.; García Raga, L.; López Martín, R. (2016). «Enseñar y aprender convivencia. Análisis de un programa socioeducativo práctico de mejora de la participación democrática en 2.º ciclo de Educación Infantil». *Revista Iberoamericana de Educación*, 71: 173-196.
Grupo Si(e)te (2010). «Violencia, convivencia y educación: claves para la intervención pedagógica en la escuela». *Revista de Investigación en Educación*, 8: 6-23.
Hernández, J. D. (2017). *Encrucijadas pedagógicas: resignificación, emergencias y praxis educativa*. Maracaibo: Astro Data.
Hernández, U. *et al.* (2011). *Los proyectos pedagógicos de aula para la integración de las TIC como sistematización dela experiencia docente*. Popayán: Universidad de Cauca.
Hopkins, D. (2007). *Every school a great school. Realizing the potential of system leadership*. Buckingham: Open University Press.
Hudson, B. (2011). «Didactical design for technology enhanced learning». En: Hudson, B.; Meyer, M. A. (eds.). *Beyond fragmentation: Didactics, learning and teaching in Europe*. Opladen / Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
Ibáñez-Martín, J. A. (2007). «Convicciones pedagógicas y desarrollo de la personalidad de mujeres y varones». *Revista Española de Pedagogía*, 65 (238): 479-516.
Ibarra, M. S.; Rodríguez Gómez, G. (2014). «Modalidades participativas de evaluación: un análisis de la percepción del profesorado y de los estudiantes universitarios». *Revista de Investigación Educativa*, 32 (2): 339-361.
Imbernón, F. (coord.) (2009). *La educación en el siglo xxi. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó.
Imbert, G. (1992). *Los escenarios de la violencia*. Barcelona: Icaria.
Inglés, C. J. *et al.* (2003). «Evaluación de las habilidades sociales en Educación Secundaria: revisión de cuestionarios, inventarios y escalas». *Psicología Educativa*, 9: 71-87.
Jacquinot, G. (2003). «Saberes escolares y saberes mediáticos: ¿choque o cultura?». En: Morduchowicz, R. (coord.). *Comunicación, medios y educación*. Barcelona: Octaedro.
Johnson, D. W.; Johnson, R. R.; Smith, K. A. (1991). *Active learning: cooperation in the college classroom.* Edina, MN: Interaction Book Company.
Joyce, M. (2008). *Of two minds. Hypertext pedagogy and poetics*. Ann Arbor: Michigan University Press.
Kemmis, S. (2009). *Researching educational praxis: Spectator and participant perspectives.* Research in Educational Praxis Symposium. Países Bajos: Faculty of Education, Utrecht University of Applied Sciences.
Kemmis, S.; Grootenboer, P. (2008). «Situating practice in praxis: Practice architectures and the cultural, social and material conditions for practice». En: Kemmis, S.; Smith, T. (eds.). *Enabling praxis: Challenge for education*. Rotterdam: Sense.
Kirkwood, G.; Kirkwood, C. (2011). *Living adult education. Freire and Scotland*. Rotterdam: Sense Publishers.
Klenowski, V. (2005). *Desarrollo del portafolios para el aprendizaje y la evaluación*. Madrid: Narcea.
Kolb, D. A. (1984). «Experiential learning: Experience as the source of learning and development» (vol. 1).

Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
Kurfiss, J. G. (1988). «Critical thinking: theory, research, practice and possibilities». *ASH-HERIC Higher Education Report*, 2. Washington.
Lanceros, P. (2016). «El miedo, el otro, el fin. Violencias legales, violencias legales». *Pensamiento*, 72: 453-480.
Lee, N. (2001). *Childhood and society: Growing up in an age of uncertainity*. Maidenhead: Open University Press.
Lipton, B. (2010). *La biología de la transformación*. Madrid: La Esfera de los Libros.
López Martín, R. (2000). *Fundamentos políticos de la educación social*. Madrid: Síntesis.
— (2001). *La escuela por dentro. Perspectivas de la cultura escolar en la España del siglo xx*. Valencia: Universitat de València.
— (2002). «Gènesi i construcció del sistema educatiu. Vers un model de cultura escolar». En: Mayordomo, A.; Agulló, M. C. (coords.). *La construcció social del sistema educatiu valencià* (pp. 13-41). I Jornades d´Història de l´Educació valenciana. Gandía: CEIC Alfons el Vell.
— (2005). «Práctica escolar y renovación pedagógica. Cambios y resistencias en la cultura de la escuela de la España franquista». En: Candeias Martins, E. (coord.). *Actas del Vº encontro ibérico de história da educaçao, renovaçao pedagógica* (pp. 221-266). Castelo Branco: Alma Azul.
— (2006). «El utillaje escolar en la segunda mitad del siglo xx. En: Escolano, A. (dir.). *Historia ilustrada de la escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica* (pp. 425-448). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
— (2008). «Hacia una pedagogía de la diversidad o la exigencia de repensar el carácter inclusivo de la escuela». *Pedagogía y Saberes*, 24: 85-97. Bogotá, Colombia.
— (2009). «Los elementos materiales como mediadores de la cultura de la escuela». En: *Doctor Buenaventura Delgado. Pedagogo e historiador* (pp. 161-179). Barcelona: Universitat de Barcelona.
— (2012). «Historia de la escuela y cultura escolar: dos décadas de fructíferas relaciones. La emergente importancia del estudio sobre el patrimonio escolar». *Cuestiones Pedagógicas*, 22: 17-42.
— (2013). «Apostar por la educación: construir ciudadanía. El desafío de las sociedades del siglo xxi». En: Montané López, A.; Sánchez-Valverde, C. (coords.). *Derechos humanos y educación social* (pp. 153-165). Valencia: Germania.
— (2017). «Hacia una innovación docente de calidad en la educación superior. Claves para la reflexión». *Foro Educacional*, 28: 11-28.
López Martín, R.; Martínez Usarralde, M. J. (en prensa). *Cartografía institucional de la cultura de innovación como recurso de mejora docente en la Universitat de València*. III Encuentro de Educación Internacional y Comparada, Sociedad Mexicana de Educación Comparada.
López Martín, R; Dias, P.; Tiana, A. (2017). «E-innovación en la educación superior». *Comunicar*, 51 (XXV): 1-5.
Loveless, A.; Williamson, B. (2017). *Nuevas identidades de aprendizaje en la era digital*. Madrid: Narcea.
Lucas Molina, B.; Martínez Arias, R. (2008). «El papel de los compañeros en las peleas y su relación con el estatus sociométrico». *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1 (2): 89-99.
Maciá Mercadé, J. (2000). *Comunicación persuasiva para la sociedad de la información*. Madrid: Universitas.
Marshall, T. H. (1998) [1950]. *Ciudadanía y clase social*. Madrid: Alianza.
Martín Sánchez, M. A. (2014). «Formación del profesorado en la era postmoderna: una perspectiva narrativa». *Revista de Educación*, 7: 75-92.
Martínez, M. C.; Soler, C. (2015). «Formación y acción pedagógica de los maestros: vínculos entre educación y justicia social». *Folios*, 42 (2): 17-27.
Martínez Bonafé, J. (2010). «Aprender el oficio docente sistematizando la práctica». En: *Prácticas educativas y procesos de innovación y mejora en la Educación Secundaria.* Barcelona: Graó.
Martos García, A. E. (2009). «Tecnologías de la palabra en la era digital: de la cultura letrada a la cibercultura». *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, RELATEC*, 8 (2): 15-37.
Masschelein, J. (1998). «How to imagine something exterior to the system: Critical education as problematization». *Educational Theory*, 48 (4): 521-530.
Matsurama, L. C.; Wang, E. (2014). «Principals' sense making of coaching for ambitious reading instruction in a high-stakes accountability policy environment». *Education Policy Analysis Archives*, 22 (51): 1-37.
McGregor, J.; Cooper, J.; Smith, K.; Robinson, P. (2000). *Strategies for energizing large classes: From small groups to learning communities*. San Francisco: Jossey-Bass.
McNeal, A. P.; D'Avanzo, C. (eds.) (1997). *Student-active science: Models of innovation in college science teaching.* Fort Worth, TX: Saunders College.

Michael, J. A.; Modell, H. I. (2003). *Active learning in Secondary and college science classrooms: A working model of helping the learning to learn*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
Moeller, S.; Powers, E.; Roberts, J. (2012). «"El mundo desconectado" y "24 horas sin medios": alfabetización mediática para la conciencia crítica de los jóvenes». *Comunicar*, 39: 45-52
Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
— (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: Santillana / Unesco.
Murillo, F.; Krichesky, G. (2014). «Mejora de la escuela: medio siglo de lecciones aprendidas». *REICE*, 13 (1): 69-102.
Mustonen, A. (2000). «Mediapsykologia. Helsinki: WSOY. Näkökulmia työväen huumoriin». En: *Työväen historian ja perinteen tutkimuksen seura* (pp. 8-33). Nevanlinna. Helsinki: Kansan Sivistystyön Liitto.
Nóvoa, A. (2009). «Educación 2021: para una historia del futuro». *Revista Iberoamericana de Educación*, 49: 181-99.
Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita las humanidades*. Buenos Aires: Katz.
Ong, W. (1997). *Oralidad y escritura, tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.
Ormrod, J. E. (2003). *Educational psychology: developing learners* (8.ª ed.). Pearson.
Pallarès Piquer, M. (2013). «Medios de comunicación: ¿espacio para el ocio o agentes de socialización en la adolescencia?». *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 23: 231-252.
— (2014). *¿Teoría de la educación o educación de la teoría? La acción educativa desde los medios de comunicación. Más allá del modelo instrumental en la pedagogía.* Benicarló: Onada.
Pallarès Piquer, M.; Chiva, O. (2017). *La pedagogía de la presencia. Tecnologías digitales y aprendizaje-servicio.* Barcelona: UOC.
Paramá, A. I.; Caballero, I.; Coca, J. R.; Jair, J. M. (2016). «Impacto psicosocio-educativo de la tecnociencia en una humanidad globalizada». *Teoría de la Educación*, 28 (2): 267-290.
Paredes, J. (2009). «Cómo y por qué los maestros hacen usos críticos de las TIC. Cuando Chris Dede encontró a Chris Bigum». *Tendencias Pedagógicas*, 14: 291-302.
Parellada, C.; Traveset, M. (2016). *Las redes sutiles de la educación*. Barcelona: Octaedro.
Peterson, P.; Mccarthey, S.; Elmore, R. (1996). «Learning from school restructuring». *American Educational Research Journal*, 33 (1): 119-153.
Piaget, J. (1969). *Psicología y pedagogía.* Barcelona: Ariel.
— (1970). *La psicología de la inteligencia.* Barcelona: Crítica.
— (1983). *Estudios sociológicos*. Barcelona: Ariel.
Pine, G. (2008). *Teacher action research: Building knowledge democracies*. Londres: Sage.
Pippin, R. B. (1997). *Idealism as Modernism*. Cambridge: Cambridge University Press.
Prensky, M. (2011). *Enseñar a nativos digitales*. Madrid: SM.
Pring, R. (1999). «Universities and teacher education». *Higher Education Quarterly*, 53 (4): 290-311.
Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes.
Riekenberg, M. (2014). «La teoría de la violencia de Georges Bataille y la actual sociología de la violencia». *Revista Pilquen. Sección Ciencias Sociales*, 17 (1): 1-11.
Rodrigo, M. (1998). «El impacto social de la violencia en la televisión». *Trípodos*, 6: 19-30.
— (2003). «La narrativització de la violència». *Quaderns del CAC*, 17: 15-21.
Rodríguez, M. (2003). *La metamorfosis del cambio educativo*. Madrid: Cofán.
Rodríguez, N. (2012). *Educar a niños y adolescentes en la era digital*. Barcelona: Paidós.
Rodríguez Gómez, H. M. (2005). «Lo que *los hombres grises* no sabían. Espacio, tiempo y subjetividad en la escuela a través del juego dramático». En: Arellano, A. (coord.). *La educación en tiempos débiles e inciertos* (pp. 269-293). Madrid: Antropos.
Romero, C. (2004). *Conocimiento, acción y racionalidad en educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
Rose, N. (1999). *Powers of freedom: Reframing political thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
Ruiz, J. (ed.). (2005). *Pedagogía y educación ante el siglo xxi*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
Sacristán, J. (2013). *En busca del sentido de la educación*. Madrid: Morata.
Salemi, M. K. (2002). «An illustrated case for active learning». *Southern Economic Journal*, 68 (3): 721-731.
Salen, K. *et al.* (2011). *Quest to learn: Developing the school for digital kids*. Cambridge, MA: MIT Press.
Salinas, D. (2015). «¿Y a eso lo llamamos innovación...? ¿Por qué?». En: Ibarra Rius, N. (coord.). *Investigación e innovación en educación superior* (pp. 29-40). Valencia: Universitat de València.
Sancho, J. M. (2008). «¿Qué educación, qué escuela para el futuro próximo?». *Educatio Siglo XXI*, 27 (2): 13-32.

Sánez, J. (2014). *Artes de vida, gobierno y contraconductas en las prácticas de sí*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
Sanmartín, J. (2007). «¿Qué es la violencia? Una aproximación al concepto y a la clasificación de violencia». *Daimon. Revista de Filosofía*, 42: 9-21.
Sanmartín, A.; Peirats, J. (2014). «Centros educativos inteligentes, luces y sombras sobre las políticas de transferencia tecnológica y las prácticas docentes». *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 18 (3): 64-79.
Sarason, S. (2007). *El predicable fracaso de la reforma educativa*. Barcelona: Octaedro.
Savater, F. (2001). «¿Educar o domesticar?». *El País*, 5 de abril.
Selwyn, N. (2016). *Is technology good for education?* Cambridge: Polity Press.
Senge, P. (2000). *Schools that learn*. Nueva York: Doubleday.
Somé, S. (2011). *Recibiendo al espíritu*. México: CUDEC.
Sousa, D. (2002). *Cómo el cerebro aprende. Una guía para el maestro en la clase* (2.ª ed.). USA: Corwin Press, INC. [Traducción al inglés: *How the brain learns. Facilitator's guide to how the brain learns*, USA: Corwin Press, INC, 2006].
Starkey, L. (2011). «Evaluating learning in the 21st century: A digital age learning matrix». *Technology*, *Pedagogy and Education*, 20 (1): 19-39.
Steiner, G. (1997). *Pasión intacta*. Madrid: Siruela.
TALIS (2013). *Estudio internacional de la enseñanza y del aprendizaje. Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
Tedesco, J. C. (1995a). *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Anaya.
— (1995b). «Los pilares de la educación del futuro». *Revista Colombiana de Sociología*, 25: 11-23.
Thrif, N. (2005). *Knowing capitalism*. Londres: Sage.
Torrego, J. C. (2001). «Modelos de regulación de la convivencia». *Cuadernos de Pedagogía*, 304: 21-29.
Torres, E. (2003). *La enseñanza a través de los medios de comunicación: la publicidad en la enseñanza de la historia del arte*. Congreso Iberoamericano de Comunicación y Educación: Luces en el Laberinto Audiovisual. Huelva: 23-26 de octubre.
Torres Santomé, J. (2012). «Posibilidades de una educación democrática y cívica». *Aosma*, 15: 1-9.
Touraine, A. (2006). *¿Podremos vivir juntos?* México: Fondo de Cultura Económica.
Touriñán, J. M. (2010). «Violencia, convivencia y educación: claves para la intervención pedagógica en la escuela». *Revista de Investigación Educativa*, 8: 6-23.
Touriñán, J. M.; Sáez, R. (2015). *La mirada pedagógica. Teoría de la educación, metodología y focalizaciones*. La Coruña: Andaviara.
Tribó, G. (2008). «El nuevo perfil profesional de los profesores de Secundaria». *Educación XX1*, 11: 183-209.
Tröhler, D.; Lenz, T. (comps.) (2015). *Trayectoria del desarrollo de los sistemas educativos modernos*. Barcelona: Octaedro.
Unesco (1996). *La educación encierra un tesoro.* Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. París: Unesco.
— (2014). *Education. Strategy 2014-2021*. París: Unesco.
Vaillant, D. E. (2011). «Casos i experiències per repensar la formació del professorat». *Innovib*, 2: 15-21.
Vázquez, G. (2005). «El discurrir de la pedagogía (general) en el siglo XX: el quehacer de una reflexión sistemática sobre la acción educativa». En: Ruiz, J. (ed.). *Pedagogía y educación ante el siglo xxi* (pp. 37-60). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
Verdú, V. (2005). *Yo y tú, objetos de lujo*. Barcelona: Debate. Vygotski, L. S. (1977). *Pensamiento y lenguaje.* Buenos Aires: La Pléyade.
— (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona. Crítica.
Weiner, M. (2002). *Learner-centered teaching: Five key changes to practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
Wieviorka, M. (2003). «Violencia y crueldad». *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, 37: 155-171.
Wrigley, T. (2007). *Escuelas para la esperanza. Una nueva agenda hacia la renovación.* Madrid: Morata.
Zafiaurre, B.; Hamilton, D. (2015). *Cerrando círculos en educación*. Madrid: Morata.

Índice


María Cecilia Ainciburu (ed.)
Experiencias plurilingües en la enseñanza de lenguas extranjeras
universidad
Octaedro

Experiencias plurilungües en la enseñanza de lenguas extranjeras

Ainciburu, María Cecilia
9788499219967
128 Páginas

Cómpralo y empieza a leer

El material que integra este volumen intenta contextualizar la enseñanza de las lenguas en una realidad europea e internacional, profundamente cambiada en los últimos años. Se reúnen aquí nueve trabajos de investigación y experiencia sobre la didáctica de las lenguas extranjeras en cinco lenguas diferentes: alemán, español, inglés, francés y portugués. Se trata de un conjunto de lenguas relevantes en la dinámica multilingüe de la comunidad europea que representan un buen primer paso para la difusión del saber disciplinario según los criterios que hemos enunciado. Como producto editorial, entonces, pretende asumir el plurilingüismo como una realidad que ha cambiado las prácticas de la investigación en lingüística aplicada y didáctica de las lenguas extranjeras, en una situación en la que los viejos términos disciplinarios –bilingüismo, contrastividad, competencia cuasi nativa– quedan englobados y adquieren un significado que los distancia de la utopía y los acerca a una sustantividad que no tenían. Hablar de la didáctica de una lengua en la propia lengua facilita la comprensión de lo que de peculiar tiene esa lengua y amplifica el poder del discurso en su ámbito cultural. Es una acción sobre todo democrática, que permite llegar a un mayor número de lectores interesados que conocen la lengua que enseñan, pero tal vez desconozcan las lenguas en las que se hace ciencia. Con la lectura de estas páginas, los profesores y los aprendientes de lenguas extranjeras tendrán la oportunidad de acercarse de un modo más fértil al conocimiento de aspectos centrales de uso de la lengua meta.

Cómpralo y empieza a leer


Sebastián Gertrúdix Romero de Ávila (coord.)
Construyendo escuela
Las técnicas Freinet 50 años después
55 testimonios
Xusa Alemany
José Luis Alonso
Baudelio Alonso Gómez
Elena Ampuero Lozano
José L. Bardón García
Francisco Bastida Martínez
Piedad Bastos Flores
Luis Blanco
Tatjana Bürgener
Julia Cacho Arce
Jaume Carbonell Sebarroja
Josefa Díaz Villaverde
Juan M. Delgado López
Carmen Eugenio Baute
Antonio Fernández López
Juan Fernández Platero
Teresa Flores
Pilar Fontevedra Carreira
Ana Mari García García
Martín García Hernán
Sebastián Gertrúdix
M.ª Mercedes Gimeno
Paula Gómez Rosado
Marta González de Eiris
Nekane Idarreta Mendiola
Francisco Lara
Alfredo López, Bux
Justo López Carreño
Alicia López Pardo
Jesús Martín y Beatriz
Olga Meng
Júlia Miralles Tarin
Antonio Obrador
Paco Olvera
Paco Osorio
Rosa Pereda Serrano
Enrique Pérez Simón
Guadalupe Pérez López
Marina Pérez Valle
Ana Recover Sanz
Daniel Ribao Docampo
Encarna Rosillo Gabaldón
Carme Sala Sureda
Sandra Sánchez Bustos
M.ª Joaquina Sánchez Ortiz
Roser Santolària
Jean-Denis Sopena
Emilio Saro
César Trapiello González
Luis Urbina
M.ª Asunción Valbuena Pacho
Marga Valencia
Elisa Vián
Enric Vilaplana
Ferran Zurriaga i Agustí
Octaedro Editorial

Construyendo escuela

Gertrúdix Romero de Ávila, Sebastián
9788499219493
256 Páginas

Cómpralo y empieza a leer

Las técnicas pedagógicas de Célestin Freinet penetraron en España y se extendieron rápidamente a finales de los años veinte del pasado siglo y durante la Segunda República Española. La guerra civil y posterior triunfo del bando fascista llevó a la muerte o al exilio a muchos de los seguidores del maestro y pedagogo francés, introductor de la imprenta en la escuela. A finales de los años sesenta, la pedagogía Freinet vuelve con fuerza a nuestras escuelas de la mano de muchos educadores, la mayoría jóvenes, deseosos de poner en marcha una escuela de calidad, democrática y con un sentido profundamente social. Esta preocupación por mejorar la escuela les lleva a crear el Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP), un colectivo pedagógico que fue implantándose en todas las autonomías y que actualmente sigue trabajando por mejorar la educación en España. Porque aquella lucha continúa. Esperamos que algún día la sociedad y nuestros políticos consideren la educación como una cuestión de Estado y el sistema educativo se convierta, definitivamente, en una herramienta que haga florecer los talentos e inteligencias que los niños y las niñas poseen. En el 50º aniversario de la muerte de Célestin Freinet ofrecemos el testimonio de 55 educadores y educadoras, en representación de un colectivo que concibe la educación como un compromiso.

Cómpralo y empieza a leer


EDUCACIÓN UNIVERSITARIA
Anna Forés
Esther Subias (eds.)
Pedagogías emergentes
14
preguntas para el debate
Octaedro ICE-UB

Pedagogías emergentes

Forés Miravalles, Anna
9788417219284
200 Páginas

Cómpralo y empieza a leer

14 preguntas son el disparador de un conjunto de reflexiones sobre qué son, cómo se desarrollan e implantan, de dónde proceden y hacia dónde van las pedagogías emergentes. Expertos en el campo de la innovación pedagógica responden con análisis, pasión a nuevas preguntas y se adentran en el conocimiento de esta innovadora primavera pedagógica.Un libro que contiene múltiples reflexiones; incisivo, analítico, crítico y, sobre todo, tan plural como el conjunto de autores que lo han escrito.

Cómpralo y empieza a leer


Julio Cabero Almenara
Juan J. Leiva Olivencia
Noelia M. Moreno Martínez
Julio Barroso Osuna
Eloy López Meneses
Realidad aumentada y educación
Innovación en contextos formativos
universidad
Octaedro

Realidad aumentada y educación

Barroso Osuna, Julio
9788499218519
144 Páginas

Cómpralo y empieza a leer

Esta obra, realizada por profesores de la Universidad de Sevilla, la Universidad de Málaga y la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, nace con la intención de ofrecer a los profesionales de la educación una visión holística, actual y práctica de la realidad aumentada (RA) (Augmented Reality) como una nueva tendencia tecnosocial emergente, eficaz en contextos formativos. A través de diferentes capítulos se contempla un marco teoricopráctico explícito que puede utilizar el docente en su desarrollo profesional y aplicarlo en su praxis educativa para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en ámbitos híbridos educativos. En este sentido, desde un lenguaje directo y comprensivo, sin menoscabo de su calidad científica, se vislumbra la aproximación conceptual a la realidad aumentada, experiencias educativas y ejemplos de entornos didácticos aumentados en ámbitos no universitarios y en la educación universitaria. En el ocaso de la obra se cristaliza el proyecto innovador RAFODIUM, único en el ámbito nacional, que surge con el objeto de analizar las posibilidades que la RA tiene para la formación. Estamos ante una obra de gran rigor científico e interés didáctico, que sirve como manual de referencia para la formación e innovación educativa; dirigido a cualquier profesional de la educación preocupado por promover, reflexionar e indagar en los aspectos teoricoprácticos de la realidad aumentada para la génesis de procesos de innovación curricular en sus aulas aumentadas.

Cómpralo y empieza a leer


José Contreras Domingo (compilador)
Autoría:
Clara Arbiol i González, Remei Arnaus Morral,
Nieves Blanco García, José Contreras Domingo,
Patricia Gabbarini, Asunción López Carretero,
M. Dolores Molina Galvañ, Anna Nuri Serra,
Susana Orozco Martínez, Montserrat Ventura Robira
Tensiones fructíferas:
explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado
Una mirada desde la experiencia
universidad
Octaedro

Tensiones fructíferas: explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado

Contreras Domingo, José
9788499218717
260 Páginas

Cómpralo y empieza a leer

Como toda experiencia educativa, la formación inicial del profesorado vive «de una tensión»: aquello que la mueve, que la impulsa, aquello a lo que tiende, lo que va buscando poner en movimiento, lo que le da dirección, orientación. Pero también como toda experiencia educativa, la formación vive «en una tensión», o mejor, entre muchas tensiones: conflictos, contradicciones, tropiezos, desencuentros entre nuestras pretensiones y nuestros estudiantes, cuando no la dificultad de hacer pervivir un cierto sentido de la formación en una organización y un clima universitarios poco proclives para ello. ¿Cómo dar expresión a esta doble tensión? ¿Cómo hacerlo en conexión con la experiencia, con sus complejas tramas de prácticas, vivencias, sensaciones, reflexiones? ¿Y cómo hacerlo como una oportunidad de retomar las tensiones para dar lugar a un pensar y a un hacer fértiles, fructíferos? En este libro se da cuenta, en primera persona, de este pensar la experiencia de la formación, como modo de expresar su movimiento, su búsqueda de sentido, sus tensiones, y como origen de un saber que nace de la experiencia. Porque este es fuente de un saber pedagógico para quienes se dedican a la formación. Como lo es también para quienes se dedicarán al oficio de la educación.

Cómpralo y empieza a leer

Índice